Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Formação de leitores surdos e a educação inclusiva

editora unesp

FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SANDRA ELI SARTORETO
DE OLIVEIRA MARTINS

FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao Paulo, à Catarina e ao Guilherme, pela compreensão irrestrita aos momentos em que precisei me ausentar de nossas atividades em família.

Agradecimentos

Muitas foram as contribuições das pessoas que participaram da elaboração deste livro. Entre elas, gostaria de agradecer especialmente ao professor Dagoberto Buim Arena, meu orientador, por seu exemplo de humildade e competência profissional e pelos infindáveis momentos de escuta e contribuições no desenvolvimento deste texto. Ao professor, minha profunda admiração e reconhecimento. Igualmente, agradeço às professoras Maria Cecília Rafael de Góes e Tárcia Regina da Silveira Dias, pelas sugestões e críticas no exame de qualificação, e às professoras Maria Cecília Bonini Trenche e Anna Augusta Sampaio de Oliveira, pelas apreciações argutas fundamentais para a finalização deste projeto.

Também gostaria de agradecer às minhas colegas de trabalho, Lúcia Pereira Leite e Cláudia Regina Mosca Giroto, por compartilharem de minhas inquietações teóricas e por me fazerem ver a luz quando tudo parecia escuro e insolúvel, e aos professores do Departamento da Educação Especial e da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília, pela compreensão sobre meu afastamento de algumas atividades administrativas daquela unidade.

Agradeço, ainda, aos professores participantes desta pesquisa pela inestimável contribuição na descrição da prática pedagógica da leitura nas escolas e, em especial, às crianças surdas deste estudo, que me

ensinaram sobre seus modos particulares de aprender a ler, e a todos aqueles que, direta ou indiretamente, me ajudaram a chegar até aqui.

A todos, muito obrigada.

[...] o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui a sua relação com todas as formas de linguagem.

(Orlandi, 2000, p.38)

Sumário

Prefácio

Ousadia e ruptura. Inclusão e respeito. Coragem e esperança. Mais do que nomes atribuídos com bom gosto para películas cinematográficas, esse jogo de substantivos revela o conjunto de atitudes e sentimentos da pesquisadora, autora deste trabalho, frente a frente com seu tema de pesquisa e com seu fazer acadêmico: ensinar a ler e ver aprender a ler as crianças surdas.

A ousadia e a ruptura, virtudes caras a quem pesquisa, são sustentadas pela coragem com que Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins invade o universo das principais tendências das investigações na área da alfabetização da criança surda, especialmente dos procedimentos didáticos para ensinar a ler e a escrever a essas crianças na língua utilizada pelos ouvintes, isto é, para ensinar a elas o ato cultural de escrever e de ler.

A primeira atitude ousada foi a de tentar bem isolar o objeto de sua investigação, nessa área intensamente híbrida. Comumente, os investigadores não sinalizam as características, as estruturas do objeto em estudo – os usos da língua, nesse caso, nem as operações intelectuais criadas pelos aprendizes para o seu domínio. Nesse universo de imprecisão, as investigações não estabelecem distinções entre ensinar a ler e a escrever, nem entre aprender a ler e a escrever. As ações intelectuais – a de ler e a de escrever – mediadas pela língua escrita são tratadas como duas ações sequentes, pelas quais ler seria consequência natural do

ensinar e do aprender a ler, razão pela qual o ato de ler não necessitaria de estudos específicos ou procedimentos pedagógicos específicos em sala de aula, porque seria decorrência natural do aprender a escrever.

No contexto do ensino para a criança surda, o ensino do ato de ler seria também secundarizado nas práticas pedagógicas, conforme aponta a pesquisa de Sandra Eli, porque antes dele deveria ser ensinado o ato de escrever, e antes dele, ainda, a língua escrita utilizada pelos ouvintes deveria ser aprendida pela criança como um objeto fora e preexistente a ela; e, antes disso, ainda, deveria ser ensinada a ela a língua de sinais do país em que vive.

Esse movimento de retorno em direção aos requisitos prévios que se antecipam ao ensino da leitura revela etapas extremamente hierarquizadas, tanto em processos de investigação, quanto em processo de ensino. A ousadia de Sandra Eli é revelada pela conduta em selecionar o objeto leitura das crianças surdas – na essência, o ato cultural de ler – como objeto de suas atenções, em uma perspectiva não biológica, nem estratificada em passos ou pré-requisitos de qualquer natureza. A ruptura se manifesta ao propor o ensino e a aprendizagem do ato cultural de ler na língua dos ouvintes, por meio dos infindáveis mediadores semióticos que são criados na relação entre os homens, entre quem ensina e quem aprende, entre o enunciador do discurso e o outro, em atitude responsiva, como entende Bakhtin.

Suas palavras ousadas provocam rupturas em propostas encontradas em trabalhos muito comportados, tão comportados que não provocam fissuras no conhecimento já produzido: "Justificar o fracasso das crianças surdas, em leitura, pela ausência de uma base linguística (oral ou sinalizada,) ao iniciar o processo formal de alfabetização, parece aqui não se sustentar [...]. Nesse sentido, este estudo questiona: será que não existem outros modos de aprender, de participar, de desenvolver capacidades, recursos, estratégias de ação, que podem ser apropriados (próprios, mesmo que idiossincráticos, e pertinentes, mesmo que diferentes) pelos surdos?"

Sandra Eli deliberadamente não investiga o ato de escrever. Lança luz e olhar para o ato da leitura como objeto de ensino e de aprendizagem para os surdos, com a intenção clara de dar destaque a um

objeto – o ato de ler – historicamente embaçado pelo ato de escrever e por ser considerado dele dependente. O que a indagação acima revela é a dúvida em relação à hierarquização das aprendizagens. Se, como pensa Sandra Eli, à criança surda são colocados obstáculos para acessar o mundo cultural do ouvinte, caberia à escola (e aos investigadores acadêmicos) proporcionar condições para o acesso ao mundo da escrita na língua do ouvinte. Para isso, segundo ela, não seria boa conduta aguardar que a criança dominasse, primeiramente, a língua de sinais para somente então, a partir dela, se remeter ou ser remetida para a língua, considerada não por ela, mas para ela, com o mesmo estatuto de uma língua estrangeira. Há que se perguntar se essa língua também é considerada estrangeira pela criança, porque, como toda língua, ela é construída pela cultura da comunidade cultural em que está inclusa, por isso não seria totalmente estranha a ela. O estatuto de língua estrangeira é dado, então, por quem investiga, mas talvez não seja assim categorizada pela criança surda.

Sandra Eli ousa propor a ruptura da hierarquização de pré-requisitos porque, desse modo, os obstáculos para os acessos também se rompem, porque "[...] os surdos não são indiferentes aos contextos de produção da leitura: assim como toda e qualquer criança, pensam, refletem, quando se debruçam sobre a língua escrita."

Ao considerar as crianças surdas como não indiferentes à criação cultural do mundo da escrita, a pesquisadora revela a preocupação com inclusão, com o respeito a seus direitos, e como cocriadoras da cultura humana em uma região do planeta. Por não propor a restrição do acesso aos bens culturais, entre os quais a língua escrita, e por ela ao ato cultural de ler, Sandra Eli defende o pressuposto de que a língua do ouvinte virá a ser para o surdo não uma língua estrangeira, pertencente ao outro, mas a língua partilhada com o outro, portanto também sua própria língua. Não há, talvez, maior sentimento de inclusão pessoal que partilhar do mesmo bem cultural e utilizar os mesmos mediadores semióticos para apropriação e criação da cultura.

A ousadia de Sandra Eli em colocar esse tema sobre uma chapa quente, sem a preocupação de "sapecar" as mãos, conta com alguns aliados que a ajudaram na formulação dos princípios teóricos, entre os

quais se destacam Lev Vigotsky, com os estudos sobre a aprendizagem da criança sob a perspectiva histórico-cultural; Mikhail Bakhtin, com a concepção de linguagem; Jean Foucambert, Elie Bajard e Frank Smith, defensores intransigentes do ensino do ato de ler como ato de cultura humana; Z. M. Gesueli, M. C. B. Trenche, A. C. B. Lodi, C. R. Balieiro, M. C. R. Góes, A. C. B. Lacerda, A. P. Berberian, A. C. Guarinello e C. R. M. Giroto, estudiosas também ousadas que lidam com o ensino e aprendizagem da língua escrita por crianças surdas. Muito bem acompanhada, Sandra Eli entrevista professoras para mapear suas concepções de linguagem, suas formas de ensinar e o modo como acreditam que as crianças possam aprender a ler.

Entre tantas conclusões, após a análise das entrevistas, uma delas registra que os professores se surpreendem com a indagação a respeito dos procedimentos utilizados para ensinar as crianças a ler. Em suas palavras, "[...] ao serem questionados sobre o planejamento e ensino da leitura ficavam perplexos com a pergunta, pois pareciam conceber que a aprendizagem da leitura ocorreria num passe de mágica". Para superar esse distanciamento seria necessário, como defende a pesquisadora, recompor a concepção de linguagem em uma perspectiva discursiva e entender o ato de ler como um ato próprio, distinto do ato de escrever, de natureza marcadamente histórica e cultural, em vez de naturalmente biológica.

Não somente professores contribuíram para as conclusões a que chegou Sandra Eli. As seis crianças, durante as sessões de experiências de ensino do ato de ler por ela promovidas, deram pistas singulares, talvez únicas, mas surpreendentes, sobre sua capacidade de mobilizar mediadores semióticos e culturais para invadir a escrita dos ouvintes, em atos tateadores de leitura. Por meio desses mediadores – tão múltiplos quanto diversos – as crianças elaboram perguntas, procuram pistas e as seguem, em busca de respostas; reativam os seus próprios conhecimentos construídos em outras situações, levantam hipóteses, confirmam ou refazem seu percurso, enfim, contornam o obstáculo posto pela surdez e tentam compreender o mundo semântico pela organização gráfica da língua escrita. Para isso, a oferta generosa dessa língua organizada em gêneros do discurso, relativamente estáveis, como

anuncia Bakhtin, mas ao mesmo tempo dotados de infinita plasticidade de composição, abre as portas para a imersão da criança, surda ou não, no mundo do pensamento constituído pelo uso do sistema gráfico.

Sandra Eli, com suas crianças, construiu percursos, "sacou" conclusões, tomou decisões, mas também refez tantas vezes tudo isso. Em pesquisa-ação, as dificuldades brotam a cada jornada, e as indagações que a si mesmo faz o pesquisador o tornam um constante avaliador de seus procedimentos: "Por que demonstro dificuldades para favorecer a exploração visual do material antes de iniciar a leitura do título do livro? Por que não incentivo as crianças a levantar hipóteses sobre o que encontrariam na história? Por que não facilito a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre esse gênero discursivo?" A franqueza despojada do pesquisador em avaliar a si mesmo, ao relatar sua pesquisa, concede ao relato inegáveis traços de vitalidade.

Em suas conclusões, Sandra Eli deixa transbordar gotas de esperança e de coragem para o enfrentamento dos desafios de ensinar a criança surda a ler pela língua dos que ouvem, mas que também, como ela, podem ver. Por trás dos ouvidos e dos olhos, há a uma mente em evolução, há uma criança em busca do conhecimento e da compreensão do mundo. Enfaticamente, Sandra Eli recusa o discurso pessimista sobre a potencialidade da criança surda, para recomendar, ao contrário, que "[...] existem outros modos de aprender que podem se tornar próprios para os surdos, mesmo que por vias colaterais de desenvolvimento, como já apontado por Vigotsky".

Ousadia e ruptura. Inclusão e respeito. Coragem e esperança. Não são *slogans*. São condutas virtuosas de um pesquisador.

Dagoberto Buim Arena

Introdução

Ao longo da história da educação especial, sempre foi grande a expectativa, por parte dos familiares e dos profissionais, no processo de letramento da criança surda. Tal fato parece sempre reavivar as discussões a respeito da complexidade dos fatores envolvidos nesse processo.

Dentre os fatores mais comuns para a investigação científica, atualmente destacam-se na educação dos surdos pesquisas sobre os modelos teóricos e explicativos que subjazem às práticas pedagógicas de leitura e escrita, bem como o reconhecimento da importância da mediação de um sistema linguístico entre os interlocutores no processo de constituição dessas modalidades de linguagens (Lane; Hoffmeister; Bahan, 1996; Friães, 1999; Freire, 1999; Fernandes, 1999; Fragoso, 2000; Pereira; Karnopp, 2003; Gesueli, 2004; Berberian; Angelis; Massi, 2006; e outros).

Embora seja possível identificar várias pesquisas sobre tais temáticas, no final da década de 1990 começam a surgir no Brasil novos desdobramentos sobre o letramento de crianças surdas no sistema educacional inclusivo (Lacerda, 2004; Góes, 2004; Lodi, 2004; 2006). É nessa perspectiva que este livro se insere.

Sabe-se que a maneira pela qual o professor concebe o processo de aprendizado e orienta suas ações de ensino em sala de aula comum poderá afastar ou aproximar a criança de eventos de letramento em

diferentes contextos sociais nos quais a leitura e a escrita são valorizadas. Além disso, as poucas experiências significativas com esse sistema de linguagem podem dificultar a aprendizagem da língua materna, na modalidade escrita, das crianças que falam essa língua, no caso, a língua portuguesa. Em situação análoga encontra-se a criança surda,[1] para quem o aprendizado da língua oficial do país nem sempre é possível. Na maior parte dos casos de surdez, os alunos ingressarão no aprendizado da leitura e da escrita na educação básica, a partir de um domínio deficitário do uso de um sistema linguístico convencional, quer seja ele oral ou gestual. Devido a essa condição adversa, semelhante às condições educacionais dos alunos ouvintes, os surdos também enfrentarão dificuldades em seu processo de letramento.

De acordo com Goodman (1997), ao pensar que crianças pequenas aprenderiam coisas simples, muitos educadores, na ânsia de tornar a linguagem uma tarefa fácil, dividem-na em palavras, sílabas e sons isolados, acabando por transformá-la em uma atividade de difícil compreensão.

O emprego de práticas pedagógicas distantes dos usos sociais da linguagem, para Silva (2003a), restringe o desenvolvimento da língua materna ao ensino da gramática e do vocabulário. Consequentemente, o currículo escolar fica restrito ao planejamento das atividades da leitura desvinculada do interesse dos alunos, em que o uso exclusivo do livro didático e o exercício da verbalização do texto escrito tornam-se atitudes constantes em sala de aula. Essa atitude didático-metodológica, segundo o mesmo estudioso (2003b), pode ocasionar sérias barreiras ao processo de formação dos leitores, pois, ao ensinar a leitura, despreza as múltiplas configurações textuais de ler em sociedade. Nesse contexto, as situações de leituras podem se tornar enfadonhas e, na maioria das vezes, destituídas de sentido para os alunos.

---

1 Pelo fato de os programas educacionais (Oralismo, Comunicação Total, Bilinguismo) se basearem em concepções de sujeitos diferentes, este livro entenderá a surdez como a diminuição da capacidade de ouvir, sendo considerado surdo aquele indivíduo com perda auditiva neurosensorial bilateral, cuja prótese auditiva não lhe permite o uso funcional da audição residual para o desenvolvimento da linguagem oral (Brasil, 1997a).

Assim como na educação de crianças ouvintes, a história da educação dos surdos aponta que, por várias décadas, o ensino da leitura também recaiu sobre práticas de ensino de vocábulos. As propostas orientavam para a simplificação e o controle no uso das estruturas sintáticas, com o objetivo de facilitar a aquisição da língua portuguesa pelos surdos (Cárnio, 1995; Friães, 1999; Fragoso, 2000; Pereira; Karnopp, 2003). O princípio da facilitação no ensino da língua vinculava-se à imagem de um interlocutor surdo incapaz de operar na constituição de seu conhecimento de língua (Lane; Hoffmeister; Bahan, 1996; Pereira; Karnopp, 2003; Berberian; Massi, 2006; Fernandes, 2006). Como consequência desse modo de ensinar, poucos foram os casos de surdos que conseguiram um bom desempenho ou proficiência no uso da linguagem majoritária (português oral e escrito), distanciando-se da possibilidade de se tornarem usuários efetivos desse sistema. Para ser leitor, bastava o surdo demonstrar capacidade para decifrar um texto escrito oralmente.

Apesar de o oralismo ter-se constituído como um discurso hegemônico, durante quase um século, sob a justificativa de que era um meio eficaz para a integração social e escolar dos surdos, seus resultados não corresponderam às expectativas de seus proponentes. A partir dos insucessos dos surdos na aquisição da língua majoritária (seja na modalidade oral, seja na escrita) e considerando a valorização da língua de sinais, no final dos anos 1980 começa a destacar-se em nosso país a proposta educacional bilíngue.

Com base nos avanços de estudos sobre a língua de sinais, a concepção de educação bilíngue tem proporcionado o acesso da criança a duas línguas: a de sinais e a oficial do país. Nessa visão, ambas as línguas (língua oral e de sinais) não podem ser usadas simultaneamente por possuírem estruturas diferentes. Seus proponentes concebem os sinais como a "língua natural" dos surdos (Stokoe in Northern; Downs, 1989; Moura, 1993; Ferreira-Brito, 1993; Quadros, 1997; Skliar, 1999; 2000; Karnopp; Quadros, 2004; e outros), sendo esses indivíduos considerados como pertencentes, na maioria dos casos, a uma comunidade distinta daquela à qual pertencem os ouvintes.

O conceito mais importante da filosofia bilíngue relaciona-se ao fato de que os surdos formam uma comunidade com cultura e língua pró-

prias. A noção de que o surdo deve a todo custo aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por essa filosofia. O que não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para essa população; ao contrário, tal aprendizado é bastante desejado, mas não é perseguido como único objetivo educacional, nem como a única possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Nessa proposta, o ensino da língua portuguesa apoia-se em modelos de ensino de segunda língua, em que as pessoas surdas poderão demonstrar desempenhos diferentes no modo de pensar, falar, ler, escrever ou ouvir na modalidade de linguagem a ser aprendida. Em tal tendência (Sánchez, 1993; Behares, 1993; Quadros, 1997; Freire, 1999), a aprendizagem da língua portuguesa deve amparar-se nas reais necessidades dos surdos, para quem a primeira língua é a língua de sinais (L1) e a língua oral (L2 – língua portuguesa) deverá ser ensinada como segunda língua, com uma função social determinada. Nesse sentido, a língua portuguesa deve ser proposta como uma língua instrumental (segunda língua), tendo como objetivo promover o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção escrita do aprendiz.

Fundamentados na linguística do processamento cognitivo da informação, vários autores defenderão que os surdos podem entender o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. A língua de sinais desempenhará as mesmas funções que a linguagem oral exerce no desenvolvimento cognitivo e linguístico para os ouvintes, pois ela propiciará aos surdos a constituição de conhecimento de mundo e de língua que será usado na escrita (Friães, 1999; Fragoso, 2000; Lane; Hoffmeister; Bahan, 1996; Pereira; Karnopp, 2003; Gesueli, 2004; Trenche; Balieiro, 2006; e outros). Tendo em vista o conceito de leitura interativa, ainda defenderão que, para ler, as crianças surdas, como todas as crianças, necessitarão de conhecimento letrado, a fim de encontrar as palavras e as estruturas frasais, bem como planejar estratégias que possibilitarão a compreensão do texto. Assim, precisarão de conhecimento cultural e de mundo, de modo que possam recontextualizar a escrita e a ela atribuir significado.

Ainda que se reconheçam os avanços significativos no modo de conduzir o ensino da leitura e da escrita para esse segmento da população, sabe-se que nem sempre o ensino da segunda língua será considerado como uma tarefa fácil. De acordo com os estudos de Revuz (1998), o sentimento de impotência diante de uma nova língua, em grande parte decorrente de inúmeras diferenças com as quais as pessoas deparam quanto à natureza fonética, sintática, prosódica, pode propiciar ao aprendiz um confronto e um estranhamento sobre o objeto a ser conhecido. Analogamente aos ouvintes, os surdos também buscarão referências em sua língua materna para poder analisar uma nova realidade linguística.

Embora as atuais políticas públicas de educação inclusiva reconheçam a língua brasileira de sinais (Libras) como o sistema de comunicação da comunidade surda brasileira e o aprendizado da língua portuguesa como o de uma segunda língua, destacando o uso de metodologias de ensino de língua instrumental, poucas são as escolas ou os professores que utilizam esse sistema linguístico ou que sabem como fazê-lo (Brasil; MEC/Seesp, 2002). Tal questão agrava-se na rede de ensino na medida em que as especificidades sobre o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural dos surdos são pouco consideradas na formação continuada dos professores e profissionais responsáveis pelo processo de escolarização dos surdos em sala de aula comum.

Por um lado, Góes (2004) aponta que entre as preocupações mais comuns daqueles que lutam pela realização de ações que atendam às exigências dessa política está o risco de as instituições escolares tomarem a presença dos alunos especiais como acessória, sem afetar o projeto pedagógico da escola, atribuindo quase exclusivamente ao professor toda a responsabilidade pelos ajustes necessários à educação dos surdos. Por outro, sabe-se que para compreender os princípios da atual política deve-se considerar a transformação do sistema educacional de ensino, de modo a atender às necessidades especiais de *todos* os alunos, inclusive aqueles que apresentam deficiências.

Oliveira (2008), ao referenciar sobre a situação educacional de alunos surdos no sistema de ensino, reitera que a organização da prática educacional de ensino de alunos deficientes no ensino comum

está pautada no princípio da homogeneidade, sem lugar para a diferença. Mesmo que se reconheçam os avanços na política educacional, tais ações parecem ainda distantes do atendimento das necessidades educacionais dos surdos no que se refere ao desenvolvimento de práticas educativas adequadas à permanência e aprendizagem destes no ambiente regular de ensino.

Assim, dentre os desafios mais imediatos no atendimento educacional dos alunos surdos em uma escola inclusiva pode-se destacar a organização de ações que visem à busca de parcerias com centros de reabilitação e universidades que invistam em programas de orientação aos familiares de surdos em relação à aquisição da L1 e da L2, à viabilização de intérpretes em sala de aula comum quando forem importantes para surdos que se comunicam em L1, ao uso de metodologias instrumentais para o ensino da língua portuguesa escrita e de língua estrangeira no período contrário ao horário de aula, à introdução da Libras no currículo escolar, à contratação de educadores surdos e professores especializados em educação especial no sistema comum de ensino, à criação de modalidades de serviço de suporte a educação inclusiva (classes, recursos, serviço itinerante e outros) e à formação continuada da equipe escolar para atender às necessidades educacionais dos alunos, entre outras providências.

Considerando que as transformações do sistema educacional de ensino serão lentas e gradativas e que muitos surdos continuarão sendo submetidos ao processo formal de alfabetização, a partir de um deficitário conhecimento da L2 e/ou da L1, procurou-se investigar como um grupo de crianças surdas, matriculadas no sistema público de ensino, enfrentava o aprendizado da leitura.

Ao problematizar o aprendizado da leitura na educação dos surdos, este trabalho se preocupou em questionar: o que dizem os professores sobre as práticas pedagógicas de leitura nas escolas? Quais são as implicações desses discursos na formação de leitores surdos? Ou ainda, visando responder a outros desdobramentos dessas questões: como os professores estão conduzindo o ensino da leitura para o aluno surdo no contexto de sala de aula comum e especial? Como consideraram as especificidades da surdez no letramento da criança

surda? Como lidam, na mediação da leitura, com a ausência de um sistema linguístico comum entre os interlocutores? Em que medida as condições linguísticas dos surdos são consideradas? Que ações estão sendo colocadas em prática em sala de aula e na escola para permitir ao surdo a apropriação da leitura?

Ao destacar a importância de parcerias entre universidades e sistemas públicos de ensino na viabilização de ações que atendam às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b), este livro também se caracterizou pelo desenvolvimento de um programa de intervenção pedagógica de leitura para seis crianças surdas.

Cabe informar que, em função das condições linguísticas adversas dessas crianças, a proposta em questão circunscreve-se aos pressupostos da filosofia da Comunicação Total. Para os proponentes da Comunicação Total, uma variedade de recursos linguísticos, seja em L1 ou L2, seja em códigos manuais, é utilizada para facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes. A surdez não é vista como uma patologia de ordem médica, mas sim como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dos surdos (Ciccone,1990).

Ao duvidar da efetividade do uso de estratégias híbridas enfatizadas nessa filosofia educacional, Góes e Souza (1998, p.72) postulam que a busca de construção de regras para a compreensão do dizer alheio, no jogo dialógico entre os interlocutores, não pode ser consumida pela luta de estabilidade de sentidos, na medida em que,

> [...] subjacentes a estas práticas comunicativas, está o pressuposto de que a partilha de uma língua comum é prescindível e de que a língua tem o mesmo estatuto de qualquer outro sistema semiótico. De qualquer modo, as formas de comunicação vão pouco a pouco se construindo mas sem possuírem as dimensões históricas e de sistematicidade de uma língua. Por isso, em vez de um trabalho efetivo de linguagem sobre o mundo e sobre a própria linguagem, os interlocutores realizam árduas operações de construção de uma língua que, afinal das contas, não encontrará condições linguísticas de emergência, o que torna o trabalho escolar em um fazer e desfazer perpétuos.

Contrárias à visão da concepção de linguagem como um meio de comunicação e expressão de pensamento e apoiadas na visão mais radical de que o indivíduo não significa o mundo para representá-lo pela linguagem, mas constrói a significação pela própria linguagem, Góes e Souza (1988) reiteram que a importância do papel da mediação semiótica no funcionamento psicológico está articulada à centralidade das "outras pessoas" e da realidade social. Ao analisarem o estatuto do signo verbal no desenvolvimento humano, as autoras (1998) destacarão o papel da fala e, no caso especificamente da pessoa surda, da língua de sinais como constituintes do pensamento (e que, portanto, não somente o expressa ou representa) e do desenvolvimento da consciência como um todo.

Embora como educadora especialista e formadora de professores na área de educação especial eu reconheça os limites dessa abordagem filosófica na educação dos surdos, principalmente no que refere ao uso de estratégias híbridas e do emprego de bimodalismos[2] na comunicação, este livro focalizará o modo como um grupo de alunos surdos foi se constituindo como leitores, no contexto de sala de aula, sem dominar uma língua sistematizada.

Pressupondo que o uso de estratégias híbridas na comunicação com surdos pouco facilitou a apropriação da leitura e da escrita em programas educacionais monolíngues (Oralismo e Comunicação Total), assim como Góes e Souza (ibidem, p.63) é possível imaginar que tais consequências podem também estar fortemente relacionadas às

2 A filosofia da Comunicação Total propõe práticas bimodais/simultâneas, das quais fazem parte sinais e fala, possibilitando ao surdo o acesso mais fácil às modalidades oral e escrita da língua majoritária. No Brasil as abordagens bimodais/simultâneas utilizam-se do alfabeto manual (representação manual das letras do alfabeto) do *cued-speech* (sinais manuais que representam os sons da língua portuguesa), português sinalizado (língua artificial que utiliza o léxico da língua de sinais com a estrutura sintática da língua portuguesa e alguns sinais inventados para representar estruturas gramaticais desta língua que não existem na língua de sinais) e o *pidgin* (simplificação da gramática de duas línguas em contato, no caso, a língua portuguesa e a língua de sinais). O uso simultâneo desses códigos manuais diferentes da língua de sinais visa facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes e favorecer a aquisição da linguagem em crianças surdas (Nogueira, 1994).

limitações das concepções de linguagens que nortearam as práticas pedagógicas no ensino dessas modalidades de linguagens em sala de aula.

Favorável à aquisição da língua de sinais no processo de letramento concomitantemente à adequação da escola para atender às necessidades especiais dos alunos surdos, acredita-se que estes não precisem ficar afastados das situações dialógicas que permitam a aprendizagem da leitura. Apesar de as experiências em leitura desses alunos serem menos intensas em relação às dos alunos ouvintes e de a ausência de uma língua comum entre os interlocutores dificultar o acesso ao conhecimento culturalmente transmitido pela escola, diferentemente de Góes e Souza (ibidem), este livro valorizará o uso de uma variedade de recursos semióticos (expressão oral, corporal, facial, gestos, mímica etc.) na mediação da leitura.

Com base nos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação e desfavorável à concepção interativa dos processos fonológicos e gráficos na leitura, será enfatizada uma visão interacionista de tais processos. Valorizando a discursividade como atividade fundamental no processo de formação de leitores surdos, a leitura não só deverá ser entendida com atividade cognitiva, mas também como atividade discursiva, pois a criança poderá aprender a ouvir e a entender o outro pela leitura e também poderá dizer o que quer pela escrita. As funções sociais, as condições e o funcionamento desses sistemas ganharão papel de destaque no processo linguístico dos alunos. A concepção de linguagem defendida por Vygotsky (2000) e Bakhtin (1992a) igualmente nos parece uma contribuição importante a esse respeito.

Por conseguinte, conceber a linguagem em uma perspectiva discursiva/dialógica significa entender que ela será capaz de converter-se em uma forma de trabalho em conjunto entre os interlocutores que, consequentemente, ao transformarem a interação verbal em uma ação coletiva, reconhecem que a responsabilidade – ou poder – de atribuição de sentido está antes na parceria que em qualquer um dos participantes.

> [...] a linguagem como um sistema comunicativo não é um dado *a priori* a ser descoberto ou reconstituído. Mesmo como código ou gramática, é de natureza intersubjetiva, não pertencendo ao indivíduo: ao mesmo tempo

> em que é parcialmente constituído e assumido como dado, precisa ser realizado concretamente em atos de comunicação para que se constitua como "real, possível e significativo" para determinados atores, em determinado lugar. (Signorini, 1995, p.175)

Em contraposição às concepções de linguagem que nortearam o ensino da leitura em programas educacionais da filosofia da Comunicação Total, a língua não será concebida como um código adquirido *a priori* ao desenvolvimento da criança, mas sim constituída nas interações sociais, no contexto ideológico e cultural em que as pessoas surdas estiverem inseridas. Com base na concepção de leitura como prática social de linguagem (Foucambert, 1994, 1997; Charmeux, 2000; Vygotsky, 2000; Silva, 2003a, 2003b, 2003c; Dolz; Schneuwly, 2004), pretende-se conceber a língua sobretudo como um *processo de constituição de conhecimento*.

Reafirmando as palavras de Trenche (1995, p.78), a atividade discursiva não se definirá

> [...] pela apropriação de uma língua existente previamente ao sujeito, mas pela ação do sujeito com e sobre a língua. Embora o conhecimento dos recursos expressivos da língua seja necessário à produção discursiva, eles não são suficientes, pois a tarefa interpretativa não se restringe à decodificação do que é dito e do que é explícito, assim como a expressão não se limita à produção de palavras e frases estruturadas corretamente.

As palavras evocam os contextos nos quais se viveu a vida socialmente tensa e só se tornam "próprias" quando o falante as domina por meio do discurso, tornando-as familiares à sua orientação semântica e expressiva. É importante ressaltar que, em relação às palavras, o(s) momento(s) de apreensão da significação implica(m) a articulação, no caso da linguagem falada, e também os movimentos corporais gerais, a mímica, o gesto etc. (Martins, 1998). Dito de outro modo, não se domina um sistema linguístico por um conjunto de itens lexicais (vocábulos), ou pela aprendizagem de regras de estruturação dos enunciados (gramática) ou, ainda, pela apreensão de um conjunto de princípios linguísticos sobre determinado tema.

Ao postular que muitas áreas no cérebro entram em atividade no ato de ler e que todos os conhecimentos do sujeito entram em jogo no processo de leitura, acredita-se que o professor exercerá um papel fundamental nesse processo, na medida em que é o responsável pelo planejamento das atividades de leitura e pelo oferecimento de oportunidades significativas para a criança interagir com o texto.

Assim como os neovygotskinianos (Leontiev, 1978; Lúria, 1979), acredita-se que é pela linguagem que o homem constrói uma representação da realidade em que vive, e ao mesmo tempo em que pode transformar essa realidade, também é transformado pela maneira com que age *no* e *sobre* o mundo. Por ser a humanização do homem um processo de apropriação da cultura que envolve a reprodução do uso social e cultural da leitura como uma ferramenta-linguagem, para que essa reprodução aconteça, a criança surda precisará da mediação de um parceiro mais experiente, sendo esse o papel do professor-pesquisador nesse processo. É ele quem será responsável por identificar os métodos nos quais as crianças se apoiam para poder ler e, assim, avançar em seu letramento.

Considerando que os processos de apropriação da leitura não são universais nem lineares e que a língua não é precedente ao desenvolvimento do sujeito, mas constituída no interior das múltiplas e complexas interações de uma dada formação e/ou instituição social, como, por exemplo, a escola, interessa saber então: como um grupo de crianças surdas, sem o domínio de uma língua sistematizada, partilhou as descobertas dos princípios básicos de organização da leitura? Em que medida foi capaz de encontrar pistas ou indícios para ler? Quais as dificuldades mais comuns estabelecidas entre os interlocutores (crianças surdas e professor-pesquisador) nesse processo? De que maneira uma concepção de linguagem como atribuição de sentido poderá contribuir para a formação dos leitores surdos que se encontram em condições linguísticas semelhantes aos participantes deste estudo?

Opondo-se às considerações de Góes e Souza (1998) sobre a efetividade das estratégias híbridas na comunicação, este livro buscará responder se o surdo, ao se constituir a partir das relações sociais e de outras manifestações de linguagens (oral, expressão corporal, facial,

gestos, fragmento de fala etc.), conseguirá partilhar situações de produção da linguagem por intermédio da leitura. Se a criança surda tiver oportunidades de mediar situações significativas de constituição de linguagem por intermédio da leitura e o planejamento educacional orientar-se para os pontos fortes, ou seja, para os olhos, e não para a falta – a audição –, talvez isso favoreça novos modos de compreender o letramento dos surdos e a organização de práticas educacionais inclusivas.

Ao defender a inclusão escolar para esse segmento da população, pretendo aqui contribuir para desfazer o pressuposto de que não podemos criar mundos separados para aqueles que ouvem daqueles que não ouvem. A inclusão educacional contribuirá para o reconhecimento do potencial desses alunos na eliminação de preconceito e de discriminação social. Sendo a compreensão do homem produto da convivência e do conhecimento pessoal, ressalta-se o papel das instituições escolares no desenvolvimento humano. "A escola representa a sociedade" (Osava, 2005, p.2). Destarte, a partir das situações linguísticas especiais de um grupo de crianças surdas na apropriação da leitura, descreverei a seguir como o trabalho foi estruturado.

No capítulo 1, levando em consideração as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, procurei problematizar temas relacionados ao letramento e à surdez no sistema educacional inclusivo. Ao resgatar os modelos teóricos de constituição da linguagem e as concepções sobre surdez, que subsidiaram os programas educacionais, ao longo dos séculos, o capítulo traz importantes contribuições para repensar a escolarização dos surdos.

Fundamentado nos pressupostos da psicologia histórico-cultural e da teoria da enunciação, o capítulo 2 discutirá a visão de língua(gem) que subjaz às práticas educacionais de leitura nas escolas. Apoiada nas contribuições de Bakhtin (1992a, 1992b) sobre o desenvolvimento do sujeito na apropriação da língua(gem), procuro resgatar nesse capítulo uma releitura dos trabalhos de Smith (1989, 1999), Jolibert et al. (1994), Bajard (2002) associada aos trabalhos que discutem a leitura como prática cultural de linguagem (Foucambert, 1994, 1997; Charmeux, 2000; Vygotsky, 2000; Silva, 2003a, 2003b, 2003c; Dolz; Schneuwly, 2004).

No capítulo 3, a partir dos postulados da pesquisa-ação, justifico as opções metodológicas que conduziram meu trabalho participativo como pesquisadora em relação aos procedimentos de coleta nas entrevistas com os professores de um grupo de crianças surdas participantes do programa de intervenção pedagógica de leitura. Em oposição a uma concepção positivista de pesquisa, que usa procedimentos técnicos quantitativos, priorizei a descrição de todos os passos realizados nesta investigação científica, como uma estratégia necessária à compreensão dos fenômenos que envolvem a formação de leitores surdos dentro e fora da escola.

Ainda nesse capítulo, apresento o percurso metodológico realizado no trabalho de coleta e tratamento dos dados. Nele destaco os procedimentos de organização formal para o desenvolvimento do trabalho em relação aos critérios de escolha dos participantes conforme os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos do Conselho Nacional de Saúde (CNS) (Brasil, 1996), à definição dos instrumentos utilizados, à forma de coleta e análise no que diz respeito à realização do programa de intervenção pedagógica de leitura e às entrevistas com os professores. Esclareço, ainda, que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *campus* de Marília, certificando-a estar de acordo com as exigências estabelecidas no decreto nº 93.933 e dispostas na Resolução CNS 196/96 (ibidem).

Visando elucidar a dinâmica subjetiva de registro escrito na pesquisa-ação, optei por narrar os procedimentos adotados nesta pesquisa considerando a primeira pessoa do singular para as enunciações, quando relacionadas às ações do pesquisador na descrição da coleta e na discussão dos dados, e a terceira pessoa do singular para as situações em que o pesquisador julgava importante dividir suas considerações com os leitores. Quero lembrar que essas formas de registro sobre o tempo verbal foram utilizadas no capítulos 3 e 4 deste estudo e em outras passagens do texto em que se fizeram necessárias.

O capítulo 4, talvez considerado como o mais importante, refere-se a uma possível ressignificação das práticas de leitura realizadas com os surdos. Objetivando investigar os discursos dos professores sobre o ensino da leitura nas escolas, procurei destacar os episódios

singulares como instâncias da totalidade do fenômeno pesquisado. Em busca de novas reflexões sobre os possíveis efeitos dos discursos dos professores na formação de um grupo de leitores surdos, demonstrei como esse grupo mediou a construção do conhecimento *na* e *pela* leitura quando submetido a um programa de intervenção pedagógica formalizado por mim. À luz da teoria da enunciação, dos pressupostos histórico-culturais e a partir de uma abordagem microgenética, analisei o movimento de transformação dos sujeitos no processo de negociação e produção da leitura.

Diferentemente de uma visão experimental, que procura trabalhar com amostras representativas de crianças, segundo a qual elas fazem uso de um sistema linguístico convencional (oral ou língua de sinais), generalizando automaticamente seus resultados para o universo científico, pretendo aqui sensibilizar os interlocutores desta obra para a situação singular em que se encontra um grupo de crianças surdas. Os resultados serão generalizados quando os leitores se sentirem atraídos pelas transferências de suas reflexões e conclusões às situações e contextos semelhantes, dentro e fora do cotidiano escolar.

Por acreditar no caráter dinâmico do saber científico e no movimento de transformação dos sujeitos como fruto das relações sociais mediadas, as páginas que seguem têm a intenção de demonstrar as escolhas realizadas e os autores com quem dialoguei para a compreensão dos objetivos propostos aqui. Assim como Pastorello (2005), afirmo que, se a realidade em que me encontro neste momento já não é mais a mesma para mim, provavelmente também não o será para os participantes deste estudo.

1
LETRAMENTO, SURDEZ E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Desafios da inclusão: uma questão a ser enfrentada na educação dos surdos

No Brasil, anteriormente à década de 1960, os surdos eram educados em sistemas segregados de ensino, ou seja, em escolas residenciais nas grandes capitais brasileiras (Soares, 1999). Nessa época, o objetivo da legislação era atender a essa população para uma integração social, mas não por meio da integração escolar. O caráter do atendimento pedagógico era assistencialista e filantrópico.

Tem-se o conhecimento de que somente a partir da década seguinte a Lei 4.024/71 propõe que a educação dos deficientes seja enquadrada no sistema geral da educação, com a finalidade de integrá-los à comunidade ouvinte. Assim, é possível identificar diferentes políticas públicas governamentais brasileiras subsidiando ações voltadas à manutenção de escolas especiais e à integração de alunos surdos nas escolas comuns (Omote, 1999).

Nesse contexto, a integração surge como um movimento importante no acesso à escolarização de sujeitos considerados portadores de deficiências. O movimento da integração baseou-se nos princípios de normalização, cuja base fisolófico-ideológica visava normalizar o contexto em que os sujeitos considerados portadores de deficiência se

desenvolviam. Portanto, o movimento de integração defendia, para os deficientes, modos e condições de vida os mais próximos possíveis das formas e condições de vida do restante da sociedade (Brasil, 1994; Omote, 1999).

Segundo Omote (1999), a defesa da normalidade como objetivo a ser alcançado por meio do processo de integração gerou muitas discussões e interpretações equivocadas entre os educadores. Muitas dessas discussões apaixonadas sobre a integração culminaram em fortes críticas a recursos e modalidades de atendimentos interpretados como segregativos. Nessa direção destacam-se as escolas residenciais e as classes especiais integradas à rede pública de ensino comum.

Na educação dos surdos, a integração passou a ser concebida a partir da inserção dos alunos em uma classe especial ou sala de recurso, situada dentro da escola regular. A integração decorria da adequação do aluno às estruturas físicas, administrativas, curriculares e políticas da escola.

A partir do pressuposto de que o aluno era capaz de aprender no nível preestabelecido pelo sistema escolar de ensino, professores defendiam que o surdo poderia frequentar uma sala de aula comum, desde que apresentasse os requisitos mínimos necessários compatíveis com aqueles dos alunos da série na qual seria inserido: níveis de oralidade e de competência curricular. Em geral, um domínio deficitário de língua falada e uma baixa proficiência, na leitura e na escrita, propiciavam aos surdos os espaços escolares mais restritivos, ou seja, classes e escolas especiais. Porém, quando inseridos em salas de aula comuns, poucos conseguiam se beneficiar do ensino programático acadêmico.

Dito de outro modo, sua aceitação no ensino comum escolar era condicionada a certa prontidão, que deveria ocorrer nos sistemas especiais de educação. Para o surdo, tal procedimento incluía, especialmente, possuir um domínio básico sobre a utilização do sistema alfabético da língua portuguesa nas modalidades escrita e falada.

De acordo com Skliar (2000), tais implicações pedagógicas na educação do surdo no século XX foram fortemente marcadas pela visão *clínico-terapêutica* sobre a surdez. Nessa perspectiva, a surdez ainda é vista como uma deficiência que deve ser minimizada por meio do desenvolvimento da função auditiva. Essa estimulação pos-

sibilita a aprendizagem da língua portuguesa e leva a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte. Em outras palavras, o objetivo clínico-pedagógico é fazer a reabilitação da criança surda, em direção à normalidade. Seus proponentes defendem o monolinguismo, ou seja, o uso exclusivo da língua oral na interação surdos-ouvintes (no caso do Brasil, a língua portuguesa) e também como forma de acesso aos conteúdos escolares, à leitura e à escrita.

Apesar de poucas instituições de ensino enfatizarem o trabalho educacional com o surdo nessa perspectiva, a história da educação dos surdos no Brasil, para Skliar (ibidem), revela que, embasados na visão do déficit e na busca da normalidade, educadores continuam empobrecendo a formação escolar de seus alunos.

Semelhantemente ao processo de integração de alunos com outras deficiências (mental, física, visual e auditiva), Ferreira (2002) traz importantes considerações sobre a experiência de classes especiais de alunos com deficiência mental no contexto de uma escola comum excludente. Apoiada nos estudos de Torezan e Patto (1990), a autora (2002, p.100) explicita que

> [...] podemos dizer que as unidades escolares não investiram esforços na escolarização dos alunos com dificuldades intelectuais, pois frente a estas dificuldades atribuem o fracasso ao aluno, às suas características pessoais, orgânicas, sociais, familiares a responsabilidade pelos insucessos no desenvolvimento ou na aprendizagem. Esse deslocamento da responsabilidade educativa é ainda maior em se tratando de dificuldades de alunos portadores de deficiência mental. Nestes casos, as unidades escolares, tendem a "lavar as mãos", dizendo que são casos para especialistas.

Skliar (2000) considera que, análoga a essa situação, a concepção acerca dos objetivos da educação especial para surdos (seja em escolas especiais, seja no modelo integracionista – classe especial ou sala de recursos) por muito tempo também baseou-se em um círculo de baixas expectativas pedagógicas. Partindo da ideia de que os surdos possuíam um limite natural em seu processo de conhecimento, os professores planificavam as atividades pedagógicas aquém de suas capacidades, obtendo, assim, resultados que justificavam o fracasso escolar pelo

simples fato de que as crianças surdas não poderiam vencer o déficit, ou seja, sua própria condição de surdez (Johnsson; Erting; Liddell, 1989, apud Skliar, 1999).

Segundo Bueno (1998, p.39), contraditoriamente "a uma pretensa integração, por meio dos sistemas segregados de ensino, consubstanciados pela manutenção de escolas e, mais tarde por classes especiais", tal atitude veio a reforçar o surgimento de comunidades de indivíduos surdos e o advento de uma língua própria, a língua de sinais.

No final da década de 1970, originárias dos Estados Unidos, sugiram vertentes que começaram a se contrapor ao chamado "método oral" calcadas na língua de sinais. Inversamente ao que pensavam os oralistas, os estudos linguísticos demonstraram que essa língua era compatível, em complexidade e expressividade, com as línguas orais, capazes de expressar ideias sutis, complexas e abstratas.

No início dos anos 1980, no Brasil, foi possível identificar profundas mudanças na educação dos surdos baseadas no reconhecimento e na valorização da linguagem de sinais. A partir de um novo olhar sobre as implicações da surdez no desenvolvimento cognitivo, social e educacional da pessoa deficiente, ganham relevância propostas pedagógicas embasadas na Comunicação Total e, mais tarde, no bilinguismo.

Como princípios da Comunicação Total, educadores defendem que (Ciccone, 1990; Nogueira, 1994):

- todas as pessoas surdas são únicas e têm diferenças individuais iguais aos ouvintes;
- os programas educacionais devem ser individualizados para satisfazer às necessidades, aos interesses e às habilidades do surdo;
- as habilidades de comunicação são diferentes para cada pessoa;
- os surdos podem desenvolver a fala de forma efetiva, porém não como única alternativa de comunicação;
- a comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer às necessidades das crianças surdas;
- as crianças surdas inventam sinais em suas primeiras tentativas de comunicar-se em casa e na escola;
- em um ambiente de Comunicação Total sempre existirá uma maior compreensão nas situações dialógicas;

- os estudos nessa perspectiva demonstram que os surdos ampliam as possibilidades de comunicação e integração na comunidade ouvinte.

De acordo com Góes (1996), a filosofia da Comunicação Total, apesar de divergir do uso de técnicas e estratégias em relação à concepção oralista, aproxima-se desta na medida em que defende a aprendizagem das modalidades oral e escrita da língua majoritária como condição para a integração do surdo na sociedade (acesso aos meios de produção, de conhecimento e ao trabalho). Vários pesquisadores (Lacerda, 1996; Quadros, 1997; Ferreira-Brito, 1993; Moura, 2000) criticam os programas educacionais embasados nessa filosofia, devido ao uso de técnicas bimodais/simultâneas de duas línguas diferentes, incompatíveis em organização e funcionamento. Para Goldfeld (1997, p.38),

> [...] a língua de sinais não pode ser utilizada simultaneamente com o português, pois não temos capacidade neurológica de processar simultaneamente duas línguas com estruturas gramaticais e funcionamentos diferentes.

Portanto, com o avanço dos estudos linguísticos sobre a língua de sinais e com os resultados insatisfatórios do emprego de práticas pedagógicas calcadas no uso do bimodalismo, impedindo os surdos de utilizarem-na como um sistema autônomo em relação à língua portuguesa, novas questões foram acrescentadas a esse debate.

É nesse contexto que diferentes especialistas – antropólogos, linguistas e sociólogos – começaram a interessar-se pelos problemas dos surdos, com um novo modo de conceber a surdez. Amparados na *visão socioantropológica* sobre a surdez, passaram a defender que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária, por compartilhar uma língua, valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Representante dessas ideias, Skliar (2000, p.141) explicita que

> [...] a língua de sinais constitui o elemento identificatório dos surdos e o fato de construir-se em comunidade significa que compartilham e conhecem os usos e as normas de uso desta língua já que interagem cotidianamente em um processo comunicativo eficaz e eficiente. Isto é, desenvolvem suas

> competências linguística e comunicativa – e cognitiva – por meio do uso da língua de sinais própria de cada comunidade de surdos.
> [...] esta visão se contrapõe à do déficit, pois não leva em consideração o grau de perda auditiva. A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, os sentimentos de identidade grupal, o autorreconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, e não como deficientes. Nesta perspectiva a língua de sinais anula a deficiência linguística consequência da surdez e permite que os surdos se constituam, então como uma comunidade linguística diferente e não como um desvio da normalidade.

A educação bilíngue propõe que a criança possa ter um desenvolvimento cognitivo linguístico equivalente ao verificado na criança ouvinte, e que possa desenvolver uma relação harmoniosa também com ouvintes, tendo acesso às duas línguas: a língua de sinais (L1) e a língua oral (L2). Nesse sentido, tal proposta tem sido considerada pelos seus precursores como a mais adequada aos alunos surdos, pois concebe os sinais como a "língua natural" (Behares, 1993; Sánchez, 1993; Moura, 1993; Quadros, 1997; Fernandez, 1999; Fernandes, 2003), sendo que estes são considerados como integrantes, na maioria dos casos, de uma comunidade distinta daquela a que pertencem os ouvintes.

Souza (1996) aponta que a concepção de sujeito bilíngue, na práxis pedagógica, tem sido tema de grandes polêmicas entre seus proponentes, porque, assegura a autora, não se tem muito claro qual deveria ser a segunda língua ou mesmo se ela seria necessária à vida desses indivíduos. Para Goldfeld (1997) e Quadros (1997), podem-se observar duas maneiras distintas de entender a aquisição da segunda língua, em uma abordagem bilíngue. A primeira acredita que a criança surda deve adquirir a língua de sinais e a modalidade oral da língua de seu país, sendo posteriormente alfabetizada nesta última. A outra visão propõe que a criança deve aprender a língua de sinais como primeira língua, e a língua portuguesa deve ser ensinada apenas na modalidade escrita. Embora a oralidade não seja desejada na segunda visão, ambas as concepções concordam que os surdos devem interagir com a língua de sinais o mais cedo possível. Essa interação deve ocorrer preferencialmente no convívio com outros surdos mais velhos, que dominem a língua de sinais.

No Brasil, são poucos os estudos que revelam como essas práticas bilíngues (ensino da língua oral e/ou escrita e sinais) vêm sendo introduzidas para os surdos, seja em escola especial ou comum. Por ser uma concepção bastante nova, educadores valorizam o uso da língua de sinais dentro e fora do contexto de sala de aula. É possível identificar professores de classes especiais ou de recursos assumindo a responsabilidade pela sistematização e pelo ensino da língua dos sinais a esse segmento da população, o que, segundo essa proposta, dificulta o acesso dos surdos à proficiência na língua brasileira de sinais (Libras) e à construção de sua identidade.

Tais condições educacionais dos surdos parecem se agravar na medida em que uma grande parcela dessa população sequer conhece a língua de sinais ou utiliza a oralidade para se comunicar. Tomando como base os princípios da educação bilíngue e as Novas Diretrizes da Educação Especial (Brasil, 2001b), destacam-se os seguintes questionamentos: como garantir aos surdos a apropriação da língua de sinais, sendo a maioria filhos de pais ouvintes? De quem será a responsabilidade pelo ensino da língua de sinais nas escolas comuns e classes especiais? Como esperar o aprendizado dos surdos inseridos em classes comuns com as aulas ministradas em língua portuguesa? Iniciativas como garantir o acesso à língua de sinais aos surdos e viabilizar os serviços de intérprete em salas de aula ocupam um papel de destaque entre as preocupações dos educadores que pretendem assumir uma abordagem bilíngue.

Desde o início da década de 1990, o sistema educacional brasileiro caminha na direção de um modelo de escola que se fundamenta no paradigma *da inclusão*. De acordo com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, as pessoas com necessidades educacionais especiais têm o direito de receber educação preferencialmente na rede regular de ensino.

Conforme disposto no art. 5º da Resolução n. 02/2001, devem ser considerados "educandos com necessidades especiais" os alunos que durante o processo educacional (idem, 2001c) apresentarem:

- dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento

das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas à condição, disfunção, limitações ou deficiências;

- dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de diferentes formas de linguagens;
- altas habilidades/superdotação e grande facilidade de aprendizagem.

Embora a identificação dos alunos com necessidades especiais desvinculadas de uma causa orgânica específica não seja uma tarefa simples para os diferentes profissionais que atuam na rede de básica de ensino, a Lei de Diretrizes e Bases (n. 9394/1996) propõe que a matrícula de todas as crianças ocorra em escolas e classes comuns e lança o desafio da construção de uma pedagogia centrada no aluno, capaz de educar *todos*, inclusive alunos que apresentam deficiências.

Sem se aprofundar no debate que envolve essa questão, diferentes autores (Poker, 2003; Oliveira, 2002; Ferreira; Ferreira, 2004; Kassar, 2004; Lodi, 2004) lembram que a presença de pessoas com deficiências em sala de aula comum não deve ser considerada como sinônimo de educação inclusiva, mas visa estender o atendimento educacional a todos aqueles que se encontram à margem do sistema educacional de ensino: os negros, os índios os homossexuais etc. Nessa linha, documentos oficiais (Brasil, 1988, 1997b, 1999, 2001a, 2001b, 2001c; São Paulo/SE, 2000; e outros) estão sendo divulgados com o intuito de disseminar a ideia de que a escola constitui uma instância integradora que pode promover a inclusão social oferecendo e atendendo às necessidades especiais de todos os alunos que ainda se encontram fora da escola, e não apenas às de um segmento da população.

O fato de a educação inclusiva ampliar o universo de integração entre as pessoas contribuirá eficazmente, segundo Poker (2003), para a preparação da sociedade em lidar e relacionar-se com as pessoas que apresentam necessidades especiais, reafirmando o papel da escola de acolher todo tipo de alunado e de oferecer um ensino de qualidade, com respostas compatíveis com suas habilidades, necessidades e expectativas.

As possibilidades de uma educação diferenciada para os surdos, calcada na Política de Educação Inclusiva, incluem várias ações que devem ser colocadas em prática na escola e nos espaços sociais. Entre as conquistas mais recentes encontra-se em discussão, no Congresso Federal, o Decreto 4.176/02, que regulamenta a Lei Federal 10.436/02, a qual dispõe sobre a regulamentação da Libras como sistema oficial de comunicação da comunidade surda brasileira (Brasil, 2002). Vários segmentos da sociedade, na área da saúde, bem-estar social e educação, vêm lutando para a realização de ações que visem ao desenvolvimento pleno e ao exercício de cidadania dessa população (idem, 2005).

O documento em questão refere, em seu Capítulo II, art. 8º, o direito de a pessoa surda receber sua educação formal em Libras, em todos os níveis de ensino, seja na educação básica, seja na superior, das redes de ensino públicas ou privadas. No parágrafo primeiro desse artigo destacam-se as providências:

- capacitar os professores para o ensino e uso da Libras para o ensino da língua portuguesa para surdos;
- viabilizar o ensino da língua portuguesa para surdos;
- promover nas escolas o profissional tradutor e intérprete de Libras e língua portuguesa, com requisito de acessibilidade à comunicação e à educação de alunos surdos, em todas as atividades didático-pedagógicas;
- viabilizar o atendimento educacional especializado para alunos surdos;
- apoiar a comunidade escolar, o uso e a difusão da Libras entre os professores, alunos, funcionários, direção e familiares;
- flexibilizar os mecanismos de avaliação e correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa;
- adotar mecanismos alternativos de avaliação e de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo;
- disponibilizar equipamentos e recursos didáticos para apoiar alunos surdos ou com deficiência auditiva.

No parágrafo segundo do mesmo artigo, ainda se aponta que:

- o professor da educação básica, no prazo previsto no art. 2º neste Decreto, poderá exercer a função de professor intérprete de libras e língua portuguesa;
- Art. 9º. A modalidade da escrita da língua portuguesa deverá ser ministrada em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:
  - atividade ou componente curricular específico na educação infantil e ensino fundamental;
  - área de conhecimento, como componente curricular nos anos finais e do ensino fundamental e médio;
- Art. 10º. A modalidade oral da língua portuguesa, na educação básica, deverá ser ofertada aos alunos surdos com surdez parcial ou total, em turnos distintos ao da escolarização, resguardando o direito de opção da família ou do próprio aluno por esta modalidade.

Nos dias atuais, os educadores adeptos da abordagem de educação bilíngue parecem assumir posições diferentes diante da Política Educacional Inclusiva. Desse modo, simpatizantes do movimento escolar inclusivo parecem apostar no movimento de transformação do ambiente educacional, de forma a atender às necessidades especiais do aluno surdo. Nessa perspectiva, lutam pelo direito de essas pessoas terem sua necessidade comunicacional atendida, independentemente do sistema linguístico utilizado (oral ou sinais). Além disso, buscam garantir o respeito à decisão da família sobre o acesso e a escolha da abordagem educacional em que seu filho será educado (monolíngue ou bilíngue). Essa atitude engloba a busca de parcerias das escolas com programas clínicos fonoaudiológicos e pedagógicos, que auxiliarão a criança surda em seu desenvolvimento linguístico.

Outro aspecto a se considerar na perspectiva inclusiva seria que o baixo nível de proficiência em oralidade não constituiria um empecilho para o avanço da criança na leitura e na escrita, bem como para seu progresso acadêmico. Os adeptos dessa visão (Martins, 1998; Fernandes, 2003; Ferreiro, 2003; Borges, 2004) propõem a

elaboração de projetos pedagógicos de ensino de língua portuguesa para os surdos como segunda língua, desenvolvidos por professores habilitados em educação especial, além de adequações curriculares e a presença de intérpretes em sala de aula, entre outras providências que se fizerem necessárias.

Entretanto, Lacerda (2000) lembra que os objetivos educacionais na educação inclusiva só poderão ser alcançados pelas crianças surdas se sua condição linguística, cultural e curricular for respeitada. Para ela, o fato de a Política Nacional de Educação, no Brasil, orientar estados e municípios em uma única direção poderá trazer uma série de obstáculos para o funcionamento das escolas especiais na educação dos surdos. Embora reconheça que em muitas regiões brasileiras a possibilidade de oferecer uma escola especial bilíngue, voltada às necessidades especiais da pessoa surda, ainda é uma realidade a ser conquistada, assim como a autora, discorda-se neste livro da inserção descomprometida dos alunos na rede de ensino comum sem que qualquer cuidado especial seja tomado em relação a ela.

Ao abordar o letramento do aluno surdo no contexto educacional inclusivo, Silva (2001) acrescenta que, mesmo que seja implantado um currículo em Libras e uma pedagogia centrada no ensino da leitura e escrita tendo como segunda língua o português, a escola não poderá desconsiderar que o movimento de seleção de uma língua no sistema educacional pode ocasionar uma série de tensões, principalmente por se tratar de um grupo majoritário de ouvintes e de outro grupo minoritário, daqueles que não ouvem. Ao tratar o surdo como um ouvinte, em uma lógica de igualdade, a escola poderá desconsiderar a pluralidade dessas pessoas, negando-lhes o reconhecimento de sua singularidade.

O modo de entender a educação dos surdos por intermédio de um viés logocêntrico, para Silva (2001, p.21), parte de práticas pedagógicas em que o resultado é o efeito de um discurso dominante das concepções pedagógicas de ouvintes, podendo provocar

> [...] uma rede de lutas e de conflitos social e educacional e um afastamento curricular relacionado à técnica e metodologias, por conta da ambiguidade

> existente nos textos dos surdos. O que a escola discute atualmente, por meio de seu currículo, é como se organizam os saberes e o conhecimento dentro do espaço escolar para se ter uma educação de qualidade. Mas para que estas questões passem a ser legítimas, é necessário ir além delas, olhando o currículo não apenas como organização de conteúdos, pois a educação não é politicamente opaca, e nem neutra em seus valores. Com o olhar mais atento, verifica-se que o currículo é uma arena de lutas, conflitos na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso, nesse contexto, assumir uma perspectiva sociolinguística/ antropológica na educação dos surdos, dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo.

Segundo a mesma autora, tais inconsistências exigirão dos dirigentes escolares uma revisão no sistema educacional de ensino (comum ou especial), que passe pela reestruturação curricular, a partir da participação do próprio surdo nas decisões do projeto político pedagógico da escola.

Demonstrando a mesma preocupação, outros autores da área da surdez (Skliar, 1999; Lacerda, 2000; Silva, 2001) adicionam a esse debate o argumento de que a inclusão do aluno surdo em sala de aula comum não poderá ser norteada pelo princípio de igualdade em relação ao ouvinte, mas sim pelo direito ao reconhecimento de suas diferenças socioculturais, nas quais o ensino se ancore em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos e históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez.

Portanto, para que a pedagogia inclusiva ocorra não basta permitir que os alunos surdos tenham acesso e permaneçam na escola. Torna-se fundamental que eles aprendam e, por isso, são necessárias profundas mudanças na organização e no funcionamento da escola. Essas mudanças devem incluir desde a eliminação de barreiras arquitetônicas, aquisição de materiais e aparelhos, adaptação de recursos didático-pedagógicos e organização de espaço físico etc. até a construção de um novo projeto político-pedagógico que atenda à diversidade de seu alunado (Poker, 2003).

É nessa perspectiva que Poker (ibidem) destacará o papel do professor da educação especial no contexto educacional inclusivo.

Ao articular diferentes conhecimentos e apoios, inclusive os conhecimentos provenientes da educação especial, poderá atuar junto aos alunos que apresentam dificuldades especiais para aprender. Assim, o trabalho com a diversidade ampliará consideravelmente o universo de conhecimento, tanto do professor comum quanto do professor especializado, contribuindo significativamente para a melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos.

Mesmo ciente de que as necessidades especiais dos surdos ainda estão distantes de serem contempladas no sistema de ensino comum, acredita-se que a escola que pretende se tornar inclusiva deverá dar passos firmes em direção às questões aqui pontuadas. Pode-se efetivamente concordar com as ideias de Omote (1999, p.9), quando afirma:

> Qualquer que seja o nome utilizado – normalização, integração ou inclusão – na realidade, o que se pretende é, certamente, construir uma sociedade capaz de oferecer a todos os seus cidadãos condições de existência plena e digna, independentemente de suas posses, antecedentes culturais e étnicos, credo religioso, ideologia, idade e gênero, condições incapacitadoras etc. Essa sociedade inclusiva não pode ser construída, ignorando-se a infinidade de diferenças que as pessoas apresentam uma em relação a outras. Muitas dessas diferenças implicam inevitavelmente capacidades diferenciadas e, em alguns casos, limitações acentuadas em algumas delas, comprometendo visível e indelevelmente o desempenho de algumas pessoas. Muitas dessas diferenças requerem tratamento diferenciado, para que as oportunidades sejam efetivamente equivalentes para as mais variadas pessoas ou, na sua impossibilidade, seja reduzida a situação de desvantagem tanto quanto as limitações específicas permitirem.

O autor (ibidem) realça:

> Uma sociedade inclusiva necessita oferecer uma ampla gama de variedade de serviços especializados, altamente diferenciados para atender às mais variadas necessidades especiais de todos os cidadãos. Talvez só dessa maneira seja possível reduzir as desigualdades de oportunidades decorrentes das condições adversas de que são portadoras ou a que são submetidas algumas pessoas.

Do mesmo modo, tem razão Bueno (1998) ao enfatizar que, para ultrapassar as discussões dos problemas de escolarização dos surdos aqui colocadas, estas não podem continuar restringindo-se ao uso dessa ou daquela língua ou da abordagem educacional a ser adotada, mas será necessário levar em consideração as questões que envolvem a surdez e o multiculturalismo na cultura surda. Assim, a avaliação da prática pedagógica no ensino da criança surda exigirá esforços de todos aqueles envolvidos com a educação escolar (dirigentes de ensino, diretores, professores, familiares, auxiliares administrativo etc.), principalmente no que se refere ao processo de letramento dessas pessoas.

Atualmente, poucas pesquisas têm se interessado em analisar a formação de leitores surdos em sala de aula comum, pois alegam, entre outros fatores, a falta de adequação do sistema de ensino para compreender e atender às necessidades especiais desses alunos, desconsiderando a importância da língua de sinais em tal processo.

Agindo dessa maneira, pesquisadores parecem não ter em mente que o movimento de transformação da sociedade (escola, família, Igreja etc.) é lento e gradativo, e que nele estão implícitas relações de luta e poder. Saber que a escolha da possibilidade de uso de uma língua relativamente a outra (oral e de sinais) passa por movimentos de tensões e conflitos torna-se um campo profícuo para o debate sobre letramento e surdez na escola. Analisar como os surdos estão se apropriando da leitura em sala de aula (comum ou especial) não significa, aqui, reforçar os velhos paradigmas sobre a educação e a surdez (visão clínica-patológica). Ao contrário, respeitar aqueles que se inserem no processo de transição do sistema educacional de ensino vem sendo mais um desafio para os profissionais que defendem a educação inclusiva.

Como primeiro passo nessa jornada, considera-se imperativa a organização de projetos político-pedagógicos que reconheçam as necessidades especiais de seu alunado. Entender os problemas educacionais dessa população a partir das poucas oportunidades participativas em eventos de letramentos de grupos mais privilegiados parece ser prática necessária na superação das desigualdades sociais. Assim, a formação integral e o exercício da cidadania para os surdos passariam também pela apropriação da leitura como ferramenta cultural e social de linguagem.

No próximo tópico pretendo apontar brevemente as concepções de linguagem que nortearam as pesquisas sobre o ensino da leitura para essa população.

As concepções de linguagem e as pesquisas sobre a leitura

Por muitos anos, as pesquisas em educação basearam-se em metodologias positivistas para discutir e compreender os fenômenos educacionais. Influenciados pelos estudos nas áreas de ciências físicas/naturais e pela pretensa objetividade e universalidade do conhecimento, pesquisadores na área da educação utilizavam-se de métodos quantitativos no processo de recolhimento dos dados. Afastados de suas ideias, de seus valores e de suas preferências, para não influenciar o ato investigativo, buscavam garantir uma perfeita objetividade nos fatos, ou seja, uma transparência do objeto analisável, cujo conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador (Lükde; André, 1986).

De acordo com Góes (1999), tal concepção também marcou fortemente os trabalhos na área da surdez, principalmente no que tange à influência da teoria da psicologia positivista para o entendimento da linguagem no desenvolvimento cognitivo dos surdos. As diferentes perspectivas assumidas em relação ao papel da linguagem no funcionamento humano na ciência positivista levaram os pesquisadores a assumir distintas interpretações sobre as possibilidades e os limites psicológicos dos surdos.

Baseados no uso de "provas" de confronto teórico quanto à posição que a linguagem assumia em relação ao pensamento, vários trabalhos nas décadas de 1960 e 1970 relacionaram o atraso no desenvolvimento cognitivo dos surdos com acesso lento e incompleto ao pensamento abstrato, e atribuíram seus déficits cognitivos à sua limitada capacidade linguística. Nessa época, os pesquisadores concluíam que, sem um domínio consciente da linguagem, faltava aos surdos uma fonte essencial de estruturação simbólica, ficando seu desenvolvimento

reduzido à flexibilidade e mobilidade de seu pensamento (Caquette, 1973 apud Góes, 1999).

Essa visão sobre surdez e linguagem norteou o trabalho pedagógico em sala de aula, priorizando a aquisição da língua majoritária para a aprendizagem da escrita e, consequentemente, da leitura. Nessa perspectiva, educadores centralizavam esforços para promover o desenvolvimento linguístico dos surdos para que fossem capazes de apropriar-se dos conceitos científicos transmitidos pela escola.

Somente uma década mais tarde Góes (1999, p.26) explicita ser possível interpretar o atraso de desenvolvimento do surdo como consequência de sua pobreza de experiências de trocas comunicativas, por conta da limitação da linguagem:

> Tratava-se de uma linha de estudo baseada no pressuposto de que a linguagem tem uma posição subordinada em relação ao pensamento, de que este se constrói, em grande medida, independente daquela. Pesquisas implementadas em torno da questão usavam, com frequência, provas piagetianas como recurso principal da situação de estudo. O propósito era verificar se crianças e adolescentes que não dominavam a linguagem oral mostrariam, apesar disso, avanços nos estágios de desenvolvimento.

Embora tal concepção teórica atribuísse à linguagem uma posição subordinada em relação ao pensamento, a autora destaca que tais estudos não deixaram de contribuir para amenizar o estigma de "deficiente" em relação aos surdos, considerando-os capazes de se desenvolverem cognitivamente. Entretanto, alerta que o esforço empreendido por tais pesquisas para desfocar a linguagem em relação ao pensamento trouxe outras consequências para o pensamento sobre a educação dos surdos:

> [...] o risco do esvaziamento da discussão sobre a redução conceitual que se faz da linguagem – tomada apenas na sua função comunicativa –, e o risco de limitar a busca de conhecimentos sobre a constituição social de problemas constatados em casos de surdez ou sobre as circunstâncias favoráveis ao aprimoramento dos processos cognitivos dos surdos. (ibidem, p.27)

Embora as pesquisas relatadas por Góes (ibidem) manifestassem apenas a preocupação dos pesquisadores com o entendimento sobre linguagem e desenvolvimento cognitivo dos surdos, sabe-se que tais posicionamentos teóricos influenciaram fortemente as propostas pedagógicas na educação dos surdos, principalmente no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita. Por ser a apropriação da leitura um objeto de investigação neste estudo, pretende-se no próximo tópico apresentar os modelos de processamento do texto que nortearam (e continuam norteando) as práticas pedagógicas no ensino da leitura para crianças surdas em sala de aula, quer seja no ensino comum ou especializado.

Modelos teóricos explicativos para a compreensão da leitura

Anteriores à década de 1970, os programas de leitura na educação dos surdos basearam-se em procedimentos pedagógicos fundamentados em processos ascendentes (*button-up*) ou descendentes (*top-down*) de abordagem do texto.

Educadores amparados no modelo de processamento ascendente (*button-up*) concebiam a leitura como uma habilidade a ser dominada pelas crianças surdas, sendo decorrente de um aprendizado particular, tendo como base o conhecimento prévio da língua (oral). A partir da aplicação de regras das correspondências entre fonemas e grafemas, enfatizavam o trabalho com o reconhecimento de letras, sílabas e palavras, até chegar ao nível de decifração das frases. O processo de decodificação resultaria do conhecimento de estruturas mais simples do texto para as mais complexas. O propósito universal da leitura seria obter significado do texto, independente dos objetivos específicos de cada ato individual de leitura, das características do material gráfico e da diversidade dos sistemas linguísticos.

De maneira contrária ao processamento ascendente, no modelo descendente (*top-down*) o leitor surdo não leria letra por letra, mas usaria seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste

para verificá-las. Dito de outro modo, o processo de leitura ocorria somente quando o surdo fosse capaz de lançar hipóteses e processar os elementos que compõem o texto. Nessa perspectiva, o texto deveria ser tratado como um objeto indeterminado, cabendo ao leitor a reconstrução e a recriação do significado da mensagem escrita. Como principais representantes desse modelo na psicolinguística destacam-se os trabalhos de Goodman (1997) e Smith (1989).

Ao discutir o processo de aprendizagem da leitura em crianças ouvintes e fundamentado no conceito de linguagem integral, Goodman (1997) propõe que a leitura deva ser sistematizada, nas escolas, considerando o desenvolvimento natural de linguagem. Como no desenvolvimento da fala, sem que esta seja decomposta em pedacinhos simples, as crianças buscam expressar-se e se fazer entender pelos outros em contextos significativos e variados. Assim, a escola será capaz de desenvolver um programa de eventos de fala, escrita e leitura autênticos, se o professor tiver conhecimentos sobre o desenvolvimento da linguagem e for capaz de monitorar e apoiar seu desenvolvimento. Caso contrário, as tradições escolares podem dificultar ou até mesmo impedir seu aprendizado.

Para Smith (1989), o leitor ouvinte não adotaria uma atitude passiva diante do texto, mas buscaria constantemente o sentido do que lê. A compreensão dependeria em parte dos conhecimentos prévios do leitor, adquiridos no decorrer de sua vida. Nesse processo, ele faria previsões e buscaria eliminar as alternativas improváveis a partir do levantamento de sentidos possíveis para o texto. Na visão do autor, ler significaria levantar perguntas sobre um texto e encontrar respostas para elas.

Tanto Smith (idem) quanto Goodman (1997) defendem que o conhecimento de mundo, a cultura social, o controle linguístico e as atitudes do leitor seriam também essenciais para a compreensão da leitura. Ambos os autores definem que a leitura *não* poderia ser ensinada às crianças; aprender a ler deveria ser uma habilidade desenvolvida com a própria prática de leitura, sendo esta compreendida como resultado da experiência dos leitores. Nessa perspectiva, a leitura é vista como um ato de atribuição de significado a um texto escrito, ou seja, uma

relação que se estabelece entre o leitor e o texto escrito, na qual o leitor, por meio de algumas estratégias básicas, reconstrói o significado do texto no ato de ler.

No início dos anos 1980, várias pesquisas passaram a admitir que os surdos aprenderiam a ler a partir dos processos interativos de abordagem do texto (Hanson, 1982; Hanson; Liberman; Shamkweiler, 1984; Hanson; Fowler, 1987; Alisedo-Costa, 1987; Lodi, 1996; Almeida, 2000; Fragoso, 2000). No modelo interativo, a leitura envolveria a presença de um leitor ativo, capaz de processar e examinar o texto, sendo responsável pela construção de seu significado. Nesse modelo ocorreria um inter-relacionamento dos processamentos – ascendente *(botton-up) e* descendente *(top-down)* –, em uma interação não hierarquizada dos diversos níveis de conhecimento do sujeito; entrariam em jogo os aspectos visuais (gráficos) e não visuais (conhecimentos prévios) do texto.

Do ponto de vista do ensino, esse modelo inspirou (e ainda inspira) a elaboração de propostas de leitura que enfatizam a necessidade de os alunos aprenderem a processar o texto e seus diferentes elementos como as estratégias que tornaram possível sua interpretação. Portanto, pode-se dizer que, para ser capaz de ler nessa perspectiva é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levaram à compreensão. Em tal modelo, a leitura seria um constante ato de emissão e verificação de hipóteses, que levariam à construção da compreensão do texto e do controle dessa compreensão.

De acordo com Huckin e Haynes (1993), a abordagem interativa vem se mostrando eficiente por permitir o desenvolvimento do vocabulário dos alunos surdos e por proporcionar maior flexibilidade na construção dos sentidos do texto. Na visão dos pesquisadores, o leitor só poderá fazer boas predições se o contexto contiver pistas imediatas e claras, pois informações contextuais insuficientes e/ou pistas globais, somadas ao pouco conhecimento da língua, tendem a aumentar a dificuldade de uso contextual. Nesse modelo, seus precursores reconhecem a possibilidade de inferência tanto do domínio gráfico quanto do fonêmico das palavras.

A (des)importância da fonologia na aprendizagem da leitura

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, muita importância ainda foi atribuída à decodificação fonológica para explicar a *performance* dos surdos em leitura. Numerosas pesquisas foram efetuadas no mundo todo, em particular nos Estados Unidos, para avaliar o desempenho dos surdos no processo de decodificação fônica (Dubuisson; Bastien, 1998). A tradução do impresso em sons oferecia vantagens para a memória, a curto prazo, mostrando-se um meio eficaz para os ouvintes, no processo de decifração dos símbolos gráficos; consequentemente, a aprendizagem da leitura, para os surdos, também dependeria da capacidade de memorizar e de lidar com a linguagem, nesse processo (Hish-Pasek; Treiman apud Dubuisson; Bastien, 1998).

Segundo Marschark (apud Dubuisson; Bastien, 1998), as pesquisas que buscaram testar as habilidades dos surdos na decodificação fonológica e/ou visual de palavras impressas demonstraram que os estudantes surdos oralizados apresentavam respostas mais satisfatórias em leitura.

No Brasil, vários foram os estudos que buscaram comprovar que os surdos passavam pelos mesmos processos na aprendizagem da leitura quando comparados às crianças ouvintes. Uma breve revisão desses trabalhos pode ser encontrada nos estudos de Fragoso (2000).

Ao ressaltar a importância da decodificação fonológica na escrita, Fragoso (ibidem) postula que os surdos poderiam compreender a pronúncia de uma palavra escrita de duas maneiras: por meio de um processo visual, chamado de rota lexical, ou por meio de um processo envolvendo a mediação fonológica, chamado de rota fonológica ou duplo processo.

Na rota fonológica, o acesso ao significado ou a construção da pronúncia de uma palavra dependeriam da utilização dos conhecimentos dos surdos sobre a conversão gráfica e fonológica da língua portuguesa escrita. Tal conversão implicaria a consciência fonológica dos alunos quanto ao desenvolvimento das habilidades em perceber palavras e identificar os fonemas dentro das palavras e sílabas. Nesse processo os surdos poderiam decifrar palavras fonologicamente, desde

que demonstrem um mínimo de conhecimento do léxico da língua que precisariam saber para ler. Já na rota lexical, os surdos poderiam reconhecer uma palavra previamente adquirida e memorizada não só no sistema de reconhecimento visual de palavras, mas também pela recuperação do significado dessa palavra por um endereçamento direto ao léxico no texto.

Do ponto de vista do processamento auditivo da informação, Hanson e Fowler (1987) buscaram investigar como um grupo de surdos adultos (profundos pré-linguais) acessavam informações fonológicas na leitura de palavras. A partir da aplicação de um teste que objetivava a identificação de pares de palavras que rimavam foneticamente apresentando semelhanças ortográficas, puderam concluir que os surdos tiveram desempenho semelhante aos ouvintes. Embora os surdos investigados utilizassem a língua de sinais e a oralidade para se comunicar, os autores reconheceram que nem todos eram capazes de decodificar fonologicamente um texto escrito. Os que não conseguiam desenvolver tal habilidade poderiam fazê-lo a partir da percepção visual da fala, por intermédio da leitura oro-facial e do alfabeto datilológico (Hanson et al., 1984).

Lodi (1996), ao suspeitar da importância da rota fonológica no processo de formação de leitores brasileiros surdos, refuta a ideia de que a leitura orofacial poderia ser um recurso eficiente para auxiliá-los nesse processo. Para a autora, o déficit auditivo e, consequentemente, as alterações fonoarticulatórias dificultariam o êxito da criança surda na leitura. Em oposição à ênfase dos processos fonológicos na leitura, destaca em seu estudo a importância da rota lexical. Nessa concepção, os surdos acessariam o significado das palavras arquivadas em seu léxico a partir da escrita memorizada de maneira global. Seu estudo revela dados sobre o desenvolvimento dos surdos na leitura, levando em conta a análise de três estágios: logográfico, alfabético e ortográfico. No estágio logográfico o aprendiz procura ler visualmente as características das palavras memorizadas, sem apelo da relação fonológica. Embora as crianças possam demonstrar conhecimento dos princípios alfabéticos da língua escrita, nesse estágio elas se apoiam no reconhecimento de palavras por meio de suas pistas visuais. A autora atribui

tal facilidade à familiaridade com que os surdos utilizam as vias perceptivas visuais em vez das pistas auditivas. Afirma que fazem uso do alfabeto datilológico como um mediador fonológico e mnemônico no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, até que cheguem ao estágio ortográfico. Este último se caracterizaria pelo momento em que os leitores decifram palavras desconhecidas: a leitura se daria de forma mais global, o leitor analisaria as palavras em unidades ortográficas (grupo de letras e morfemas), sem convenção fonológica. O significado seria garantido pelas experiências de leitura do sujeito.

Ainda que os estudos revisados apontem para a capacidade de os surdos decodificarem algumas palavras escritas, seja pela rota lexical, seja pela fonológica, seus resultados parecem pouco esclarecedores sobre o modo como eles liam. Baseados na utilização de testes para avaliar a leitura, é preciso também considerar as dificuldades relacionadas ao conhecimento deficitário do mundo e ao domínio precário de vocabulário e o atraso no domínio da língua oral e na aprendizagem da leitura (Cárnio, 1986, 1995; Fernandes, 1990; Mendes, 1994; Friães, 1999). A esse respeito, estudos americanos acrescentam que o atraso no período de diagnóstico da surdez, o tempo de escolarização e a dificuldade para compreender a linguagem figurada também colaboravam para dificultar o acesso dessa população ao aprendizado da leitura (Rittenhouse; Stears, 1990 apud Almeida, 2000).

Assim, por muito tempo o ensino da leitura na educação dos surdos foi compreendido como decorrente das operações com a linguagem oral. Valorizando a fala como pré-requisito para o desenvolvimento da leitura, professores retardavam o aprendizado dos surdos nessa modalidade de linguagem até que eles fossem capazes de se expressar oralmente. Todos os esforços pedagógicos voltavam-se para o uso de técnicas de leitura orofacial, treinamento fonoarticulatório e percepção auditiva, ficando a aprendizagem da leitura subordinada a esse processo. Nessa época, o ensino era proposto em passos lentos, priorizando a aprendizagem das estruturas mais simples para as complexas (Cárnio, 1995). Apesar de os surdos utilizarem a linguagem gestual para se comunicar, poucas alternativas pedagógicas pareciam considerá-la nesse processo.

As pesquisas até aqui revisadas parecem novamente enfatizar o uso de testes padronizados para checar as habilidades dos surdos em relação à leitura de palavras e frases, sendo pouco esclarecedoras sobre como processavam as informações no texto. Alguns autores passaram a criticar o uso dos testes como instrumento confiável para medir o desempenho dos surdos na leitura, chegando a apontar vieses na interpretação quanto à análise dos dados. Para Dubuisson e Bastien (1998), os testes de discriminação visual, de reconhecimento de palavras, de habilidade sintática e de compreensão desconsideravam as especificidades da surdez e a aquisição da escrita como segunda língua pelos surdos.

Ao fazer uma análise bastante criteriosa das pesquisas que deram origem ao mito da aprendizagem limitada pelos surdos na leitura, Dubuisson e Bastien (ibidem) e Chamberlain e Mayberry (2000) acrescentam que a concepção de surdez como déficit, em grande parte das pesquisas até o momento revisadas, reforça a crença de fracasso dos surdos quando lhes exigem as mesmas habilidades dos ouvintes na aquisição da leitura. Para Lacerda (2000), tal atitude, ao considerar a surdez como uma deficiência invisível por excelência, já que nada a sinaliza *a priori*, impedirá as pessoas de perceberem as implicações fundamentais que acompanham o déficit auditivo profundo e que conduzem os indivíduos surdos a outra via, diversa daquela (voz) existente para os que ouvem.

A análise fonográfica, como única "porta de entrada" para os surdos acessarem a leitura, parece ter sido considerada por vários pesquisadores como um dos grandes equívocos cometidos pelos estudos revisados até o momento. Atribuir aos surdos todos os esforços para conseguir apropriar-se do objeto escrito por intermédio da pronúncia parece tê-los afastado de eventos de letramento em sociedade. Embora seja possível identificar saltos qualitativos no modo de conceber a leitura, compreender *por que os surdos não leem* ainda tem sido um desafio para os pesquisadores na área da surdez. Porém, avaliar a correlação entre a habilidade em língua de sinais e a *performance* dos surdos em leitura, no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, parece ter ampliado as discussões até então desconsideradas em estudos nas décadas passadas. Essa correlação será demonstrada no tópico seguinte, como uma nova alternativa para investigar a apropriação da leitura pelo surdo.

A língua de sinais e a formação dos leitores surdos

Baseados na concepção socioantropológica da surdez, diferentes trabalhos científicos, no âmbito nacional e internacional (Capitaine, 2002; Strong; Prinz, 2000; Padden; Ramsey, 2000; Mather; Thibeault, 2000; Chamberlain; Mayberry, 2000; Lane; Hoffmeister; Bahan, 1996; Pereira; Karnopp, 2003), em meados dos anos 1990, conceberam a *performance* do surdo em leitura de maneira bastante diferente. Nessa época, a língua de sinais começou a ser identificada e reconhecida como um potencial de impacto para o aprendizado da segunda língua, na modalidade escrita.

Embora a língua de sinais começasse a ser valorizada na educação dos surdos na década de 1980, educadores sofreram severas críticas por utilizar sistemas visuais e auditivo-orais de forma combinada ou simultânea. Com o objetivo de ensinar linguagem escrita, utilizando-se de práticas bimodais, foram criticados por tolerar a língua de sinais no meio acadêmico, na medida em que ela facilitava a comunicação com os alunos. Contudo, a língua de sinais continuava à margem dos estudos que buscavam avaliar a *performance* dessa população na apropriação da segunda língua (Almeida, 2000; Chamberlain; Mayberry, 2000).

Pesquisas norte-americanas, no final dos anos 1990, baseadas em procedimentos metodológicos experimentais e na visão de linguagem estruturalista, argumentaram contra os trabalhos científicos de décadas anteriores. Segundo essas pesquisas, a falta de controle de variáveis e a ausência de medidas para testar o nível de habilidades dos surdos em língua de sinais nas provas de leitura e de escrita deixavam os dados vulneráveis quanto à sua interpretação. Essas pesquisas podem ser vistas no livro *Language, Acquisition by Eye*, organizado por Chamberlain, Morfod e Mayberry (2000).

Assim, passa-se a considerar a língua de sinais um fator indispensável na mediação da segunda língua, revelando que filhos de pais surdos apresentavam desempenhos mais satisfatórios na apropriação linguagem escrita quando comparados ao desempenho dos filhos surdos de pais ouvintes. Uma amostra desses trabalhos pode ser identificada a seguir, nos estudos de Chamberlain, Morfod e Mayberry (ibidem).

Strong e Prinz (in Chamberlain, Morfod e Mayberry, 2000, p.131-41) avaliaram a competência em *American Sign Language* (ASL) de alunos surdos na faixa etária de 8 a 15 anos, sendo um grupo formado por filhos de pais surdos e outro grupo por filhos de ouvintes. Do total da amostra investigada, 38% dos alunos eram filhos de pais surdos, os quais foram expostos naturalmente à ASL desde o nascimento. Para avaliar a habilidade em ASL, os testes focalizaram a capacidade do aluno em compreender e sinalizar vocábulos, sinônimos e frases, além de checar sua capacidade de usar estruturas sintáticas mais complexas, como, por exemplo, narrar e compreender uma história com o uso de classificadores. São considerados classificadores morfemas que existem em língua oral e em língua de sinais. Allan esclarece que (apud Brito, 1995, p.288) "um classificado é concatenado com um quantificador, demonstrativo ou predicativo, para formar um elo que não pode ser interrompido por um nome que ele classifica". Assim como nas línguas americanas, em Libras os classificadores funcionam como parte dos verbos em uma sentença, podendo ser considerados como verbos de movimento ou de localização.

No estudo citado foi utilizado um teste de leitura padronizado para medir a compreensão dos alunos em nível vocabular e frasal. Strong e Prinz (in Chamberlain, Morfod e Mayberry, 2000, p.131-41) também incluíram procedimentos de análise de produção escrita para checar o uso correto da ortografia, da sintaxe e de elementos narrativos no texto. Os resultados demonstraram que filhos de pais surdos foram melhores nos testes de leitura e de escrita quando comparados aos alunos filhos de pais ouvintes.

Ao empregar o uso de testes para avaliar a leitura, semelhantes aos estudos anteriores, Hoffmeister (in ibidem, p.143-63) também se preocupou em avaliar a competência dos surdos em língua de sinais. Estabelecendo critérios para selecionar e organizar a amostra, dividiu os alunos em dois grupos: o primeiro definido pelos surdos filhos de ouvintes sendo expostos tardiamente à língua de sinais, e o segundo grupo composto de surdos filhos de pais surdos cuja ASL foi adquirida naturalmente em casa. Visando testar a habilidade dos alunos em ASL e Inglês Codificado Manualmente (MCE), foram feitos testes para

medir a capacidade de sinalização e compreensão de palavras (sinônimos, antônimos e plurais) e de estruturas sintáticas mais complexas do inglês. Para avaliar a leitura utilizou-se o subteste de compreensão de Standford. Suas descobertas, semelhantes às de Prinz e Strong, demonstraram que alunos filhos de pais surdos apresentaram uma melhor *performance* nos testes de leitura, no uso da ASL e no emprego do MCE. Portanto, os autores concluem que a exposição precoce dos surdos à língua de sinais pode ser um aliado no desenvolvimento das habilidades em leitura.

Com o objetivo de testar a correlação positiva entre o desempenho de ASL e habilidades em leitura de alunos surdos, Padden e Ramsey (in ibidem, p.165-89) procuraram fazer o controle de algumas variáveis que poderiam interferir nesse processo. Nesse sentido, estabeleceram critérios compatíveis com a seleção de sua amostra, como idade, ter pais surdos, não possuir outra deficiência associada e estar frequentando a escola. Também verificaram se o desempenho em leitura poderia ser afetado por fatores como grau de perda auditiva, tempo de detecção, apoio familiar e nível de proficiência em linguagem falada e sinalizada (Conrad, 1979; Geers; Moog, 1989 apud Padden; Ramsey in Chamberlain; Mayberry, 2000). Embora houvesse diferenças significativas em relação aos fatores mencionados na amostra, os autores observaram que o desempenho em ASL estava positivamente correlacionado com as notas mais altas apresentadas no subteste (Standford) que avaliava a compreensão dos surdos em leitura.

Diante da complexidade linguística em ASL, Mather e Thibeault (2000, p.191) decidiram avaliar como os professores ouvintes narravam as histórias para seus alunos surdos e em que medida estes conseguiam compreendê-las. Visavam, com efeito, investigar como os professores trabalhavam a complexidade linguística desse gênero discursivo: *quem está falando, para quem, o que e quando aconteceu*. Os autores constataram que o conhecimento de mundo, as experiências prévias, o raciocínio e a agilidade linguística do narrador foram fundamentais para compor a história em língua de sinais, uma vez que a compreensão dos surdos sobre as histórias narradas esteva diretamente relacionada ao domínio e à habilidade demonstrada pelos professores em língua de

sinais. Dito de outro modo, os alunos que compartilharam a narrativa da história sinalizada em ASL demonstraram uma compreensão melhor do que aqueles que compartilharam a narrativa em MCE. Assim, concluíram que as dificuldades de leitura parecem muito mais relacionadas às experiências limitadas dos surdos com discurso narrativo em ASL do que propriamente à sua condição de surdez.

Opositores a essa forma de avaliar a leitura e favoráveis à correlação positiva entre a aquisição da língua de sinais e a leitura, pesquisadores brasileiros (Fruães, 1999; Fragoso, 2000; Pereira, 2002; Karnopp, 2002; Karnopp; Pereira, 2004), apoiados em processos interativos de abordagem do texto, passaram a fazer uso de outros procedimentos metodológicos, como uso de entrevistas e análise de situações dialógicas durante a apropriação da leitura – por meio da coleta e análise de vídeo –, para compreender esse processo.

Nessa abordagem, a Libras tem sido considerada objeto linguístico e instrumento de comunicação capaz de mediar o aprendizado da leitura na educação dos surdos. Apoiados no modelo de processamento interativo do texto, de um modo geral, autores postulam (Friães, 1999; Fragoso, 2000; Pereira, 2002; Karnopp, 2002; Lima, 2003; Karnopp; Pereira, 2004) que os surdos podem ler na medida em que forem capazes de empregar diversas estratégias de forma integrada, sendo estas ensinadas a eles. Por sua vez, as estratégias envolveriam o desenvolvimento de habilidades linguísticas e metalinguísticas, possibilitando um melhor conhecimento da estrutura da linguagem e de seu sistema alfabético de representação. Ao compreender a leitura como um instrumento de aprendizagem, valorizarão a formação de leitores autônomos, capazes de aprender a partir dos textos. O leitor deverá ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar seus conhecimentos e modificá-lo, estabelecendo generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes.

Amparados em metodologias de ensino de língua estrangeira, esses pesquisadores passaram a afirmar que, mesmo diante de poucas experiências positivas de leitura, os surdos podem ler a partir de outras

estratégias cognitivas, provavelmente pouco exploradas e valorizadas no processo convencional, como utilização dos conhecimentos prévios, capacidade de inferir e de atribuir sentido ao texto e mobilização e expressão dos conhecimentos organizados no cérebro.

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) ressaltaram a importância de conceber a leitura como o resultado de uma interação entre o leitor e o texto. Para ler, as crianças surdas, como todas as crianças, necessitarão de conhecimento letrado para encontrar as palavras e as estruturas frasais e para planejar estratégias que possibilitem a compreensão do texto. Além do nível de decodificação, os alunos surdos devem contar, como os ouvintes, com um conjunto de conhecimentos que envolvem tanto a língua na qual o texto é apresentado como também conhecimento de mundo. Tais conhecimentos ajudam os alunos a criarem expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, não apenas de vocábulos isolados. Permitem também lembrar o que leram, um processo que é ajudado pela integração de informação nova àquilo que já sabem. Nesse sentido, todo o conhecimento deverá ser mediado pela linguagem, que desempenha papel importante na habilidade de compreender o texto escrito.

Ao discutir a importância da linguagem no processo de aprendizagem da leitura da segunda língua, diferentes trabalhos apontam para a necessidade de uma língua prévia ao sujeito, conforme sinalizam Karnopp e Pereira(2004, p.5):

> [...] o domínio da leitura é possível para a pessoa surda se fundamentalmente ela se apoiar no fato de dominar uma língua. Não importa a língua na qual o ensino da leitura se baseie, o importante é que exista uma língua adquirida e que a pessoa seja capaz de pensar no funcionamento das duas línguas.

Assim, semelhantemente aos estudos internacionais, pesquisadores brasileiros também defendem a aquisição da Libras o mais precocemente possível no desenvolvimento educacional da pessoa surda. Declaram que, do mesmo modo que a língua oral subsidia o aprendizado da língua escrita para os ouvintes, a língua de sinais, para os surdos,

deverá ser o elo no processo de aprendizagem dessa modalidade de linguagem (Freire, 1999; Fernandes, 1999).

No caso da criança surda, Gesueli (2004, p.40) explicita que o trabalho com a escrita deverá fundamentar-se no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual –, cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que a criança sinta necessidade de ler e de escrever. Fundamentada em Vygotsky, a autora enfatiza a escrita como tendo uma função distinta da fala, tanto em sua estrutura como em seu funcionamento, fato que exigirá da "criança um grau maior de abstração, um distanciamento das suas experiências interativas, pois com ela se vê obrigada a criar uma situação e a falar para um interlocutor virtual". Gesueli (ibidem) ressalta que as funções mentais que envolvem a escrita são fundamentalmente diferentes daquelas que envolvem a linguagem oral e, possivelmente, daquelas da língua de sinais. A primeira é considerada como a atividade de linguagem mais difícil e complexa, que, em certos aspectos, exige da criança intenção e consciência. Isso caracteriza a grande diferença em relação à oralidade (que no surdo se faz pela língua de sinais), na medida em que esta se desenvolve a partir de atividades espontâneas, involuntárias, sem necessidade de um conhecimento consciente. Para os surdos, a escrita exigirá dupla abstração: primeiro, em relação aos possíveis vínculos com a oralidade e/ou o sinal e, segundo, em relação ao interlocutor (desconhecido imaginário).

Para a autora (ibidem), um dos grandes problemas que se colocam na aquisição pelo surdo da língua portuguesa escrita está relacionado ao fato de a cultura majoritária (ouvinte) enfatizar a relação oralidade/escrita, ou seja, consolidar o grafocentrismo, que favorece uma leitura por meio das lentes de uma cultura letrada. Em outras palavras, informa ser necessário, no campo da surdez,

> [...] haver um distanciamento da oralidade, o que não significa substituí-la pelo uso efetivo da língua de sinais como seu pré-requisito, pois não é a relação fonema/grafema que está em jogo, mas a compreensão do que se faz com a escrita – dada pelo exercício da língua(gem). (ibidem, p.40)

Embora a língua de sinais assuma um papel de destaque na apropriação da segunda língua, a autora (ibidem) destacará a importância da linguagem no processo de construção do conhecimento (como, por exemplo, dos conceitos escolares). Para ela, o surdo assumirá o papel de autor-leitor se ele tiver a oportunidade de desempenhar seu lugar de interlocutor no processo de mediação da construção do conhecimento por intermédio da língua(gem). No caso do surdo que utiliza sinais, a autora admite ocorrer um entrelaçamento de capacidades linguísticas envolvendo os dois sistemas – língua de sinais e língua da comunidade majoritária.

Levando em consideração o trabalho de Lodi (2004), pode-se dizer que os estudos baseados em uma concepção interativa enfatizam a aquisição da segunda língua por meio de uma análise dos aspectos gramaticais e contextuais em relação aos usos e ao funcionamento da primeira língua (sinais ou fala). Apostando na redundância contextual e na repetição de palavras, o ensino da leitura promove a identificação de marcas linguísticas que servem de auxílio para a adivinhação da palavra e para a introdução de novos conceitos. Embora haja uma preocupação com o desenvolvimento do vocabulário, acredita-se que surdos podem adquiri-lo pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas e metacognitivas implícitas no processo de aprendizagem da leitura (Haynes, 1993).

O pouco impacto dos modelos interativos na leitura, para os surdos, segundo Lodi (2004), pode estar relacionado ao fato de a construção da significação do texto basear-se no uso e na compreensão de marcadores discursivos da língua portuguesa. Nessa concepção, educadores insistem no desenvolvimento de conhecimentos orais pelos surdos, despendendo tempo em trabalhos que visam à oralização desses sujeitos. Assim, a única forma de leitura possível para os surdos, de acordo com essa orientação, parece ser apenas pelo reconhecimento de palavras, cujo significado, por não ser obtido em uma relação discursiva efetiva com o texto, continua sendo tratado monossemicamente. A língua escrita, nessa perspectiva, ao ser considerada como um sistema de normas linguísticas, estável e imutável, afastada de sua história e de seu sentido ideológico, tem sido ensinada às crianças surdas a partir da análise dos elementos que a compõem.

A despeito do reconhecimento, pela academia, da importância da língua de sinais na aprendizagem da segunda língua (modalidade escrita), atualmente ainda se sabe muito pouco sobre como a criança surda usa o conhecimento da língua de sinais para aprender a ler e a escrever. Mesmo reconhecendo a importância desse sistema na constituição do sujeito surdo, alguns autores começam a questionar se ele é suficiente para produzir as transformações na escolarização desses sujeitos (ibidem). Nesse processo, há que se considerar como as práticas pedagógicas de leitura estão sendo conduzidas nas escolas.

Apesar dos esforços dos pesquisadores na área da surdez (Lane; Hoffmeister; Bahan, 1996; Friães, 199; Fragoso; Pereira, 2002; e outros) em atestar novos caminhos para o ensino da leitura para os surdos a partir das descobertas nas áreas da Psicologia Genética e de outras áreas de conhecimento, concorda-se com Borges (1998) que o professor ainda continua trabalhando no paradigma de leitura do passado. Buscando avaliar o ensino da leitura, na escola o professor utiliza uma série de procedimentos que estimulam e reforçam a leitura verbalizada ou subvocalizada dos sinais gráficos na escrita. Tal prática tem subsidiado um questionamento das razões que têm mantido a distância entre os estudos multidisciplinares que provocaram um avanço do conhecimento sobre a leitura e a metodologia de ensino do professor. Assim, afirma a autora que a dificuldade do professor em intercambiar teoria e prática tem levado à permanência e fixação de comportamentos pedagógicos apoiados em frágeis bases teóricas, ocasionando atitudes metodológicas que camuflam suas concepções tradicionais.

Conforme os dados explicitados, vários estudos buscaram demonstrar uma correlação positiva entre as habilidades na língua de sinais e a compreensão em leitura. Quanto maior a proficiência dos surdos em língua de sinais, melhores foram os resultados em níveis de leitura por eles atingidos. Todavia, a busca de rigor na interpretação e coleta dos dados, bem como a adoção do controle de variáveis no uso de testes padronizados, na compreensão em leitura e na avaliação da *performance* do surdo em língua de sinais, fizeram desses estudos uma "camisa de força", impedindo a verificação de resultados mais esclarecedores sobre como os surdos liam. Tais considerações permi-

tem uma série de outros questionamentos: como os testes de leitura foram desenvolvidos para os surdos? O que mediram de fato? Como consideraram as especificidades da surdez ao desenvolver e aplicar os procedimentos na avaliação da leitura? Em quais concepções teóricas de linguagem os estudos se inscreviam?

Ao refletir sobre essas questões, outras nos chamam a atenção sobre o processo de letramento dos surdos como sendo mais importantes e que parecem ainda sem respostas. De outra maneira, pergunta-se: como ocorre a formação de leitores surdos nas escolas? O que os professores sabem e consideram sobre as especificidades linguísticas dessa população nas práticas pedagógicas de leitura em sala de aula? Como eles partilham a leitura sem ter um território linguístico comum? A partir de uma concepção de linguagem voltada para a constituição do sentido, como os surdos leem? Em que pistas e/ou indícios eles se apoiam para avançar na leitura? Questões como essas merecem análises reflexivas e pesquisas teórico-práticas bem mais profundas do que as que existem hoje.

A leitura e a surdez: uma análise do contexto

Atualmente, o debate sobre o letramento parece provocar um repensar sobre as práticas pedagógicas de ensino da leitura e da escrita nas escolas. A investigação dos processos e práticas diferenciadas nas diversas "agências de letramentos", como a família, a Igreja e a escola, tem permitido aos professores conceber o letramento como decorrente de práticas múltiplas, em um processo contínuo de desenvolvimento de linguagem no qual a oralidade e a escrita se sobrepõem e se imbricam nas interações verbais.

Somente mais recentemente a escrita passou a ser concebida como decorrente de uma multiplicidade de escritos que circulam em esferas *privadas* e *públicas* e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nessas esferas, em diferentes situações (Rojo, 2001).

Diferentemente de reduzir o domínio da aprendizagem da escrita como um código de representação da fala no qual se impõe uma di-

cotomização entre oralidade e escrita, a autora (ibidem) acrescenta que, para tornar-se letrado, o sujeito deverá participar ativamente de práticas discursivas letradas (orais e escritas) a partir dos diversos materiais de circulação social propiciados pelas agências de letramento.

De maneira semelhante à educação de crianças ouvintes, Lodi, Harrison e Campos (2002) apontam que o letramento de crianças surdas também se confundiu com a noção de alfabetização, sendo a linguagem escrita tratada como um instrumento de desenvolvimento de competências individuais. Tal constatação parece ter levado as escolas a uma sobreposição de normas e de estruturas de poder e saber baseadas naquelas ditadas pelas "classes dominantes", responsabilizando os indivíduos pelo seu fracasso escolar. Assim, o ensino da escrita para os surdos baseou-se na aquisição de práticas e/ou habilidades de linguagem como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, as práticas de leitura e escrita na educação dos surdos, como tratado no tópico anterior, limitaram-se, por muito tempo, ao conhecimento gramatical, à decodificação/identificação vocabular e ao tratamento de orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelhavam aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais institucionalizadas.

Em meio a esse debate, as autoras questionam o modo como a língua de sinais continua sendo considerada no processo de aquisição da segunda língua, o português escrito. Ao supor que para o surdo o domínio da Libras seja um fato, para vários educadores, apesar de admitirem-na como um instrumento de comunicação em sala de aula para a troca de experiências e integração entre os pares, ela em nada modifica a situação escolar para essas pessoas. As práticas pedagógicas, ao enfatizarem um estudo comparativo entre as gramáticas das duas línguas (português e Libras), parecem apenas supervalorizar a Libras com o intuito de possibilitar aos surdos o acesso à língua portuguesa. Por esse raciocínio, a Libras continua sendo concebida de maneira inferior aos usos das práticas sociais de ensino discursivas de linguagem. Pouca importância ou respeito é dado às condições sociais, culturais e políticas dessas pessoas, que pertencem a um grupo linguístico

minoritário, visando, na concepção das autoras, ao monolinguismo (o acesso à língua da comunidade majoritária).

Lodi, Harrison e Campos (ibidem) afirmam que a desvalorização da Libras no contexto escolar relaciona-se ao fato de esse sistema linguístico não possuir um registro escrito, o que leva seus usuários a concebê-lo como sistema inferior ou até mesmo incompleto em relação à língua portuguesa. A ausência de um registro escrito da língua de sinais, semelhante às condições culturais das comunidades ágrafas, tem motivado integrantes da comunidade surda e pesquisadores brasileiros a centralizar esforços no desenvolvimento de um sistema de transcrição gráfico das línguas de sinais – *sign writing*. Para seus proponentes, tal recurso permitirá aos surdos o uso de um sistema escrito substitutivo à aprendizagem da língua portuguesa (Stumpf, 2002; Capovila, 2001). As pesquisas sobre o *sign writing* (escrita dos sinais) parecem fortalecer um movimento de resistência e de repressão à cultura ouvinte quanto ao desenvolvimento dos surdos.

Concorda-se com Lodi, Harrison e Campos (2002) que a obrigatoriedade da presença da escrita da língua majoritária, ao ser discutida quando no letramento de grupos ou comunidades socioculturais minoritários (como, por exemplo, a indígena e/ou outras culturas ágrafas), aparece em segundo plano nos estudos sobre surdos. Nesses trabalhos, constata-se a necessidade de tomar como base apenas os pressupostos da teoria da "grande divisa", que, ao propor uma dicotomização entre oralidade e escrita, compara, por meio dessa separação, aspectos próprios das culturas orais, pela "falta" da escrita. Desse modo, não se pode considerar que o sistema de transcrição gráfica da língua de sinais seja compreendido como registro escrito dessa língua, mas apenas como capaz de possibilitar uma análise descritiva dos elementos formacionais manuais e não manuais constitutivos da língua de sinais. Para saber mais sobre esse assunto, pode-se consultar a obra *Letramento e minorias*, das mesmas autoras (ibidem).

Apesar dessas discussões de caráter mais teórico, a prática pedagógica nas escolas nas quais os surdos estão inseridos parece permanecer à margem desse debate. Para Lodi, Harrison e Campos (ibidem), tal condição só poderá ser superada quando a Libras for concebida como

prática social de linguagem cultural, social, histórica e ideologicamente determinada. Nesse sentido, concorda-se com as autoras que os problemas do contexto educacional vigente para os surdos não estão relacionados à Libras, tampouco à falta da língua portuguesa escrita, mas, sim, à atitude dos profissionais frente à linguagem e à surdez.

Mesmo que a língua de sinais possa ser considerada como primeira língua e que as práticas educacionais para o ensino de segunda língua ou língua estrangeira sejam conhecidas e aplicadas pelos educadores do ensino para as crianças surdas, sabe-se que as questões que levam às divergências educacionais na área da surdez ainda permanecerão. Poucas são as escolas que têm a possibilidade de contratar um intérprete ou professores que usam efetivamente a língua de sinais. A noção de que a criança surda é um aprendiz bilíngue é recente, principalmente no Brasil. Mesmo acreditando que a língua de sinais possa mediar o processo de aprendizagem da leitura, como dizem os proponentes da proposta bilíngue, não se pode desconsiderar que as condições para seu aprendizado ainda estão por ser dadas em nossa sociedade. Sabe-se que as crianças surdas, em sua maioria oriundas de lares ouvintes, estão sendo expostas tardiamente à língua de sinais, na medida em que os pais continuam insistindo no desenvolvimento da oralidade como única forma de comunicação. De acordo com Goldfeld (1997), em mais de 90% dos casos o meio social em que o surdo está inserido não é adequado, pois, em geral, seus pais não conseguem estabelecer uma comunicação efetiva, seja em língua falada, seja sinalizada.

Diante dessa realidade, o que temos comumente na educação do surdo são crianças que não têm o domínio nem da língua oral, nem da língua de sinais. Tal condição remete a outros questionamentos: o que fazer diante de crianças surdas que não adquiriram uma língua sistematizada e que precisam iniciar o processo formal de alfabetização nas escolas? Esperar que primeiro se apropriem da língua de sinais seria a melhor alternativa? Ou devemos esperar que aprendam a língua falada para inscrevê-las no processo formal de alfabetização?

Esperar não parece ser a melhor alternativa, uma vez que os surdos vivem em sociedades letradas e precisam iniciar o processo de

escolarização. O cotidiano escolar e o contexto social levam os surdos, semelhantemente aos ouvintes, a experimentar diferentes situações em que a leitura e a escrita são necessárias e, portanto, utilizadas.

Sabe-se que a criança ouvinte que entra na escola com sete anos já é capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão. Embora, ao iniciar o processo formal de alfabetização, já possua um domínio satisfatório de sua língua materna, terá de enfrentar inúmeros desafios para vir a se tornar um leitor efetivo. Na educação formal, saber falar ou até mesmo decifrar oralmente um texto escrito não parece ser a garantia de sucesso na leitura, mas há que se considerar como a leitura tem sido praticada nas escolas, isto é, trata-se de refletir sobre em quais modelos teóricos de linguagem o ensino de leitura se insere.

Considerando que no estado de São Paulo muitos surdos continuarão enfrentando o processo formal de alfabetização, a partir de um domínio precário de língua oral e/ou gestual, interessa aqui investigar como um grupo de crianças surdas produz(iria) leitura. Sem desconsiderar a importância que a apropriação de uma língua convencional exerce no desenvolvimento humano, acredita-se que a criança poderá constituir linguagem imersa em práticas de leitura que levem em conta a linguagem escrita em sua dinâmica discursiva.

2
Língua(gem) e leitura

Vários estudos na área da surdez, ao longo dos anos (Myklebust, 1964; Heider; Heider, 1940; Bernstein; Tiegerman, 1985; Boothoyd, 1996; e outros), apontaram a falta de contato do surdo com a língua (majoritária) como responsável pelas suas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita. Para Fernandes (2003), tais dificuldades não devem ser tratadas como próprias do surdo, mas de um falante que, privado do contato linguístico, reflete as mesmas dificuldades apresentadas por um ouvinte no trato com a língua. Para a autora, não é a deficiência que provoca o uso inapropriado por parte do surdo em relação à modalidade escrita da língua portuguesa, mas sim a falta de um instrumental linguístico. Nessa linha, novas pesquisas (Pereira, 2003; Mendes; Novaes, 2003; Gesueli, 2004; e outros) destacam a importância da língua de sinais no processo de mediação da leitura e da escrita pelo surdo.

Independentemente da modalidade linguística (oral ou gestual) a ser defendida na educação dos surdos, o que se destaca é a maneira como a língua tem sido concebida nos trabalhos de leitura e escrita para essa população. Baseado na concepção de linguagem em que língua é um código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante, seu desenvolvimento não só deverá incluir uma mudança nessa visão de língua, mas também,

como afirma Trenche (1995), na imagem que seus professores fazem dos surdos como interlocutores.

Concebendo a língua como uma atividade discursiva, concorda-se com Trenche (ibidem) que cabe ao professor a função de interlocutor na constituição de linguagem pelos alunos. Sua tarefa não se limita a expor os alunos à língua, fixar seus padrões. Cabe a ele o papel de interlocutor efetivo, responsável pela estruturação do discurso do outro. Nesse processo, o conhecimento que o professor tem das possibilidades linguísticas do surdo desempenhará um papel importante na constituição da linguagem, podendo ser observado no modo como interage com o aluno dentro ou fora da sala de aula. Nas práticas pedagógicas, os professores não só devem considerar *como* dizem, mas *o que* eles dizem.

Trenche (ibidem), ao conceber a língua como um fato social, histórico, desenvolvido de acordo com as práticas sociais e obedecendo às convenções de uso, postulará que os alunos vão se constituindo como interlocutores, usando-a na interação com colegas e professores. Filiada às posições de Bakhtin, a autora considera que a linguagem deve ser abordada como constitutiva dos processos semióticos e dos sujeitos, e que a consciência linguística nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Concorda-se com Bakhtin (1992a) quando este afirma que toda e qualquer enunciação se "origina na situação social imediata", de sorte que procuro entender, neste estudo, a criação da leitura conforme a qualidade e a natureza das relações sociais intermediadas por essa modalidade de linguagem a partir dos recursos semióticos utilizados pelos surdos (gestos, fragmentos de fala, imagem visual da escrita etc.). É na história particular das relações estabelecidas entre diferentes interlocutores que se constituem as formas de operar, agir e pensar sobre a leitura como ferramenta de linguagem.

Atribuindo à linguagem um papel de destaque na formação da consciência e também da personalidade, Bakhtin (ibidem) passa a destacar sua função estruturante, rejeitando concepções que definem a linguagem como representação ou reflexo do pensamento. Desfavorável à visão de competências individuais ou de processo internos

fisiológicos, o autor se propõe a analisar as fronteiras das experiências individuais e as vivências do eu com o outro. Ao conceber o homem como ser da linguagem, a consciência e o pensamento, para Bakhtin, têm como possibilidades diferentes modalidades de linguagem. Estas não se estabelecem fora dos signos sociais, mediadores das inúmeras e complexas interações sociais.

Assim, ao abordar a leitura a partir dos processos dialógicos e de significação, tendo em vista diferentes recursos semióticos, este livro também buscará em Vygotsky as explicações acerca das funções organizadora e planejadora da linguagem, as contingências próprias das relações acerca das relações intersubjetivas e sociais das relações especificamente humanas. Para ele, não há aquisição de conteúdos cognitivos ou de domínios do pensamento desvinculada da linguagem, e nessa relação é que se ressalta seu papel estruturante. Considera, ainda, que as ações do sujeito *com*, *na* e *sobre* a linguagem produzem as possibilidades não só de constituição de formas de raciocínio, mas também de ultrapassar os limites de experiências, para que, imerso na oscilação entre estabilidade e mudança, o sujeito possa criar e transformar a linguagem e a vida cotidiana.

Levando em conta que a língua se dá nos gêneros, nas interações discursivas que ocorrem entre os interlocutores, nas situações de produção de linguagem, pretende-se discutir no próximo tópico as contribuições da teoria da enunciação na formação de leitores surdos.

Interagir pela linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém de uma determinada forma (palavras, gestos, fragmentos de fala etc.), em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (Brait, 2000; Rojo, 2000).

Aprender a ler como uma forma de diálogo e como um efeito da interação discursiva entre os interlocutores, mas ainda sem saber como fazer uso desse sistema linguagem, não é o mesmo que compreender seu funcionamento. A criança alcançará tal conquista dependendo de suas experiências com os mecanismos culturalmente elaborados na

leitura, implícitos nas interações sociais da construção dos sentidos entre o autor, o leitor e o texto. "Uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso de signos e suas origens na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão" (Lúria, 1986, p.180).

Esse argumento de Lúria de que a tentativa de ler produz leitura em muito auxilia a pensar a leitura na educação dos surdos na medida em que parece ainda muito comum, entre os educadores na área da surdez, a conduta de esperar que a criança surda primeiro adquira um instrumental linguístico (oral ou sinalizado), para depois mediar o conhecimento na leitura. Concorda-se com o autor que a possibilidade de atuar *com* e *sobre* essa forma de linguagem é que talvez possa favorecer a assimilação por parte dessas crianças, tornando possível sua compreensão sobre os objetos simbólicos, implícitos no caso da leitura.

As contribuições da teoria da enunciação na formação de leitores surdos

Bakhtin (1992a), ao discutir sobre o desenvolvimento da linguagem na formação da consciência humana, procura mostrar que o psiquismo, que é individual, e a ideologia, que é social, são inseparáveis no desenvolvimento da consciência. Para ele, o indivíduo atua na sociedade com suas marcas individuais, mas, em última análise, essas marcas têm origem no social. Com essa afirmação, entende que o indivíduo se constitui a partir de suas relações sociais, usando, para tal, a linguagem, os signos, sendo que os utiliza tanto para se comunicar, no diálogo com o outro, quanto para pensar (diálogo interior). Os indivíduos modificam o meio social porque dele participam como sujeitos ativos. Há, portanto, uma relação de mútua dependência: sem o meio social não há consciência individual, e sem os indivíduos não há sociedade.

Opondo-se às correntes vigentes em sua época – objetivismo abstrato e subjetivismo idealista –, Bakhtin abordará o papel do meio social, da língua e das interações verbais postulando a ideologia como núcleo central de sua teoria. Na visão do autor (ibidem), o meio social

e o momento histórico determinam a língua – sistema semiótico criado e produzido no contexto social e dialógico, servindo como elo entre o psiquismo e a ideologia – e são por ela refletidos, ou seja, a língua reflete e revela as características sócio-históricas de sua comunidade. A ideologia (valores sociais) e o psiquismo (características singulares do indivíduo) são inseparáveis, e os signos agem como mediadores dessa relação, já que não é a realidade material que é internalizada pelo homem, e sim suas simbolizações, o material semiótico. Nas palavras do autor (ibidem, p.34):

> [...] Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, consequentemente, no processo de interação verbal.

No pensamento bakhtiniano, o processo de interação é o *locus* produtivo da linguagem e, ao mesmo tempo, centro organizador e formador da atividade mental. Já que "não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação" (ibidem, p.112), pode-se dizer que o trabalho linguístico é tipicamente um trabalho constitutivo tanto da própria linguagem e das línguas quanto dos sujeitos, cujas consciências sígnicas se formam ao circularem nos discursos produzidos nas interações de que participam.

Assim, o enunciado de um discurso é compreendido somente quando carregado de algum sentido vivencial, o qual não é tomado de um dicionário, pois evoca sempre os contextos aos quais pode estar associado, como, por exemplo, quem falou, como falou, por que e para que falou, que recursos semióticos usou etc. Está, portanto, relacionado a uma realidade; nela se estrutura, ganha profundidade semântica, ou seja, renova suas significações em cada contexto. A língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal; não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui em um processo ininterrupto (ibidem).

Bakhtin definirá, ainda, que todo enunciado se relaciona com os enunciados que o precederam e com os que o sucederão. Não há enunciado isolado. O conteúdo objetivo de um diálogo é sempre acompanhado por um acento apreciativo, transmitido por meio da entonação expressiva, geralmente pela situação mais imediata, por aspectos circunstanciais. A entonação expressiva exprime as apreciações dos interlocutores. Para o autor, apenas os elementos abstratos, considerados no sistema da língua, e não na estrutura da enunciação, se apresentam destituídos de qualquer valor apreciativo.

A apreciação tem um papel criativo nas mudanças da significação, isto é, no deslocamento de determinadas palavras ou enunciados de um contexto para outro. Esse entrelaçamento entre a significação e a apreciação é um dos fatores de constituição evolutiva dos sentidos. Para entender melhor a forma como se aprende a materialidade significativa, expressa *na* e *pela* linguagem, faz-se necessário retomar a noção de tema e significado, defendida por Bakhtin.

De acordo com o autor, o tema se refere ao sentido da enunciação completa, constituindo-se como um elemento inseparável da situação em que foi produzido. Portanto, o tema é definido por elementos verbais (palavras, formas sintáticas, sons, entoação) e elementos não verbais da situação. O tema deve ser único, individual e não reiterável; é a expressão de uma situação histórica concreta, na qual tem origem e se efetua a enunciação. No interior do tema, a enunciação é dotada de uma significação, constituída por elementos linguísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos), que funcionam como aparato técnico para a realização do tema. Porém, o tema não é apreendido por um processo de mero reconhecimento e identificação. Supõe uma forma ativa de compreensão e tem sempre em germe uma resposta. Só essa resposta compreensiva é capaz de apreender o tema.

As situações familiares fazem com que a intimidade do contexto em que se situa o ato enunciativo permita que enunciações dispensem o uso de significações explícitas. O tema é aí realizado por meio da entoação expressiva, sem o auxílio da significação e da articulação gramatical. À medida que a linguagem se desenvolve, as significações se estabilizam, já que todo tema se apoia sobre certa estabilidade da

significação, contida nos recursos expressivos. As significações começam a se estabilizar ao se tornarem básicas e mais frequentes nas interações, para a utilização temática dessa ou daquela palavra. Uma palavra representa uma multiplicidade de significações. Para o autor, a significação é apenas uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto e pertence a um elemento ou a um conjunto de elementos em sua relação com o todo. Sem relação com o todo não há significação.

Ao referir sobre o assunto, Lodi (2004) acrescenta que a significação objetiva forma-se graças à apreciação, pois é ela que indica que uma determinada significação entrou no horizonte dos interlocutores. A língua, como fenômeno histórico, como processo evolutivo, depende essencialmente da apreciação social efetivada nas enunciações; a ela deve o papel criativo das mudanças de significação. Toda mudança de significação é uma reavaliação do sentido e a efetivação de um novo tema. Trata-se do deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro. Na interação entre tema e significação, Bakhtin atribui ao primeiro o estágio superior real da capacidade de significar de maneira determinada. A apreensão do tema só é alcançada mediante uma compreensão ativa, isto é, a compreensão que se dá sob a forma de diálogo. Toda palavra orienta-se para uma resposta, ou seja, solicita uma apreensão ativa, concreta, e determina uma série de inter-relações complexas com o compreendido.

Considerando os pressupostos de Bakhtin (1992a), a autora dirá que a palavra como signo ideológico é abordada como ponto central para a constituição do ser humano, por ser o material privilegiado da comunicação e material semiótico da vida interior, da consciência. A palavra penetra em toda e qualquer relação estabelecida entre os indivíduos; é trama para a tessitura de todas as relações sociais, em todos os domínios. Dessa forma, a atividade mental, se não for considerada no contexto social no qual o indivíduo está inserido, torna-se obscura e inacabada, pois todo pensamento é engendrado pelos signos ideológicos assimilados e construídos anteriormente nas interações verbais. Na concepção do autor, a língua é concebida como viva e dinâmica. A enunciação, fruto da interação verbal, tem na palavra o território comum ao locutor e ao interlocutor e, assim, seus sentidos

são determinados pelo contexto enunciativo particular. Esses sentidos podem ser tão variados quanto o número de contextos possíveis e são determinados pelos diversos acentos sociais avaliativos. Lodi (2004, p.54) ressalta que "[...] esta pluralidade e plurivocalidade é o que dá vida à palavra".

Ao destacar o papel da palavra na leitura, explicita que, se aquela for tomada isolada do contexto em que foi enunciada e, portanto, sem função de signo ideológico, a palavra passará a ser tratada como um sinal, necessitando ser identificada como portadora de um sentido único e imutável. O mesmo pode ser dito das orações lidas que, tomadas e tratadas fora do contexto enunciativo, são compreendidas apenas a partir das estruturas que as constituem. Vista dessa forma, a oração sofre um limite determinado pela própria gramática e sem relação com a situação particular em que foi enunciada, representando apenas um pensamento acabado no contexto de um único e mesmo locutor.

A visão de língua centrada nas formas linguísticas, defendida pelo modelo ascendente e descendente de leitura, segundo a autora (ibidem), orienta-se por um contexto específico, que se apresenta indiferente e isolado dos demais, determinando, assim, uma enunciação que se encerra nela mesma e, portanto, com caráter monológico. Afirma que esse tratamento dado à língua identifica uma concepção de leitor como sendo este apenas um decodificador do escrito, que deve aceitar passivamente as informações presentes nesse material, tido como transparente e determinado, não havendo, desse modo, nenhuma relação entre leitor e autor.

Apoiada na teoria da enunciação (Bakhtin, 1992a) para se contrapor aos modelos de leitura de base biológica, Lodi (2004) também criticará as bases teóricas cognitivistas de leitura na educação dos surdos. Desvinculando a atividade mental do contexto sociocultural, tais bases desconsideram que qualquer teoria de caráter cognitivo deva se apoiar no sistema ideológico de conhecimento que lhe for apropriado, pois, desde a origem, o pensamento pertence a tal sistema e subordina-se às suas leis. Assim, parafraseando Bakhtin, defende que não é a unicidade do organismo biológico que determina o sistema mental, mas o todo das condições vitais e sociais em que se encontra o indivíduo. Em

oposição à visão interativa dos processos ascedentes e descendentes de leitura, reafirma que a atividade mental não pode ser separada da situação social dada, pois abstrair essa orientação é enfraquecer a atividade mental, na medida em que o signo e a situação social estão indissoluvelmente ligados.

Ao fazer uma releitura dos pressupostos bakhtinianos para compreender a leitura na educação dos surdos, Lodi (ibidem) afirma ser essa visão a única capaz de conceber a leitura como uma situação de interação verbal que prevê um diálogo vivo entre os interlocutores. Nessa concepção, pressupõe-se levar o leitor a relacionar-se com o signo (interior e exterior), com a situação em que ele se forma, uma vez que a leitura se apresenta como a totalidade dos fatos que constituem a experiência exterior, ao mesmo tempo em que acompanha e esclarece o signo interior. Diferentemente do que defendem os cognitivistas, a compreensão não será o resultado da leitura nem um ato solitário do sujeito, mas sim uma forma de diálogo, um efeito de interação verbal, de construção de sentidos, no qual leitor, autor e texto participam ativamente do processo de constituição de sentidos. Nessa perspectiva, a palavra revela-se um produto vivo das interações e forças sociais na leitura (ibidem, p.56) que, por sua vez,

> [...] caracteriza-se por situações de interação verbal e, como tal, pressupõe um diálogo vivo entre os interlocutores. Além disso, um texto nunca se encerra nele próprio, nas sim, dialoga com outros textos e com outrem; compreender um texto seria adotar uma postura ativa e responsiva em relação a ele, desta forma, assumir uma posição de concordância ou discordância, uma adesão ou objeção.

Por serem totalmente infinitos, a autora afirma, ainda, que os sentidos só podem ser construídos e atualizados se em contato com outros sentidos – aqueles trazidos pelo outro. Assim, ao se aproximar do texto, o leitor traz consigo uma visão de mundo em construção, base para o estabelecimento de um diálogo vivo com o texto e com o autor, visando, portanto, à construção dos sentidos. Opostamente à visão cognitivista, na leitura não haverá reconstrução dos significados, mas sim

coconstrução. Para a autora, essa participação ativa do leitor no texto só poderá ser compreendida se for levada em conta a situação extraverbal constitutiva dos interlocutores e do contexto da produção textual.

Ao criticar a visão interativa dos processos de leitura, Lodi também questionará a intencionalidade atribuída ao autor quando na produção do texto. Para os cognitivistas/construtivistas, a compreensão dependerá da consciência subjetiva do autor,

> [...] subjacente a esta colocação, explicita que a concepção de sujeito psicológico e portanto, individual, traz consigo a falsa ideia de domínio sobre a linguagem, a ponto de supor controlá-la por intermédio dos elementos linguísticos, quando na elaboração/leitura de um texto. (ibidem, p.56)

Em outras palavras, explicita (ibidem, p.57):

> Toda enunciação pressupõe a presença de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o conteúdo (tema) – o quê ou quem fala (na terminologia utilizada por Volochinov, 1926). O leitor, instaurado na língua em funcionamento, não é coincidente com o público localizado fora da obra, mas sim é o outro levado em conta pelo autor, seu interlocutor, aquele a quem a obra é orientada e, consequentemente, é um participante imanente da obra, determinante de sua estrutura. A interação entre leitor e autor não pode ser, então, compreendida como uma troca de conhecimentos externa ao texto, mas sim como sua parte constitutiva.

Por conseguinte, para a autora, compreender o processo de produção da leitura na educação dos surdos significa também considerar que esse processo pressupõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem. Nessa concepção, a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos, uma vez que nenhum enunciado tem as condições necessárias e suficientes para permitir sua interpretação; a determinação de seu significado e de seu sentido será fornecida pelos múltiplos recursos por meio dos quais podem ser expressos. Estes, por sua vez, sempre se encontram associados a outros fatores, como o contexto, a situação e a relação entre os interlocutores.

Quando se ensina uma criança surda a ler, deve-se levar em consideração a produção de significados no funcionamento ideológico da linguagem. Em decorrência, a teoria da enunciação parece fornecer importantes pistas para pensar e propor a leitura a partir das condições adversas em que o surdo estiver inserido em nossas escolas. A língua, ao ser concebida como uma atividade constitutiva marcada pela história de um fazer contínuo, pressupõe que não haja um sujeito dado, pronto, que entra em interação, mas sim o sujeito que irá se completando e se construindo, em suas falas e nas falas dos outros (Franchi, 1977).

Ao refletir sobre a relação entre língua e sujeito, no seio da teoria da enunciação, Possenti (1993) acrescenta que sua apropriação não se restringirá à aquisição de certos repertórios (classe de palavras), isto é, não se trata de conceber a língua como possibilidade virtual de algo que o sujeito utiliza apenas como um instrumento para alcançar seus objetivos. O autor argumenta que a própria linguística das formas, em estudos mais recentes, mostra que há uma

> [...] indeterminação das estruturas sintáticas e semânticas, de tal forma que mesmo as categorias, as relações e os sentidos se constituem efetivamente nos processos discursivos e de constituição das línguas. A realidade não apresenta uma língua estruturada, embora mantendo alguns lugares destinados, por oposição aos outros, a marcar a presença do sujeito. Apresenta-a, ao contrário, como tendo por um traço relevante a própria atividade do sujeito, atividade esta de natureza constitutiva e não apropriadora. O que não significa que o falante não deve submeter-se a um conjunto de regras, porque nem tudo é indeterminado. (ibidem, p.49)

Nesse sentido, é impossível dissociar a língua da atividade do falante. A língua deixa de ser vista como um instrumento externo de comunicação, de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre dois sujeitos. Portanto, a comunicação só é possível porque os interlocutores participam dos mesmos domínios de experiência, obedecendo a certo número de regras em função de seus papéis sociais, e não só porque se utilizam de um código comum.

Dizer que o falante constitui o discurso, para Possenti (ibidem), significa dizer que ele se submete ao que é determinado (certos elemen-

tos sintáticos e semânticos) no momento em que fala, que considera a situação em que fala e tem em vista os efeitos que quer produzir. É assim que emprega os recursos que lhe são disponíveis, os quais são resultantes do trabalho linguístico de outros falantes e de seu próprio trabalho *com* e *sobre* a língua. Por conseguinte, a seleção de um conjunto de recursos expressivos, ao invés de outros, tem sempre a ver com os efeitos que o locutor quer provocar – informar, impressionar, identificar-se, convencer, obter uma resposta etc. – e com os recursos de que dispõe para tal.

Reafirmando as palavras do autor, pode-se dizer que o conceito de língua definido por alguns sociolinguistas parece mais pertinente na medida em que sua caracterização não depende tanto de fatores internos, gramaticais, mas, fundamentalmente, da atitude que os falantes têm em relação a ela. Isso significa que os falantes sabem avaliar a relevância dos recursos expressivos alternativos que uma língua lhes coloca à disposição. É em sua escolha que eles se individualizam, em um discurso irrepetível e único, interpretado segundo parâmetros que levam em conta não só regras semânticas, mas, principalmente, os valores atribuídos às mesmas formas e sua materialidade. Sob esse enfoque, a linguagem passa a ser vista como indeterminada, ou seja, as condições de produção e de interpretação dos enunciados não dependem de relações biunívocas entre expressões sintáticas e semânticas.

Se para Coutrine (apud Orlandi 1997, p.22) "falamos a mesma língua e falamos diferente?", ou ainda, "falamos a mesma língua e nem sempre nos entendemos", então por que desconsiderar as manifestações comunicativas dos surdos (pantomima, gestos, mímica, fragmentos de fala, leitura orofacial etc.) como sendo capazes de constituir significados na mediação da leitura? Será que, mesmo desprovidos de uso sistemático de uma língua materna, não seriam capazes de atribuir significado ao texto escrito?

Por um lado, para aqueles que concebem a língua – segundo os linguistas – como formas abstratas (e não materiais), tendo a transparência e o efeito de literalidade, talvez isso não seja possível. Não obstante, se a concebermos – na perspectiva discursiva – como

materialidade, e essa materialidade linguística como o lugar da manifestação das relações de forças de sentidos que refletem os confrontos ideológicos, devolvendo a opacidade do texto ao olhar do leitor, acredita-se que o surdo terá a chance de compreender os efeitos de sentido no texto escrito. Por outro lado, compreender a necessidade da ideologia na constituição dos sentidos também significa entender que o discurso materializa o contato entre o ideológico e o linguístico, pois ele representa no interior da língua efeitos das contradições ideológicas e manifesta a existência da materialidade linguística no interior da *ideologia* (ibidem). Dito de outro modo, para compreender os efeitos de sentidos no texto, será necessário entender que eles não estão (alocados) em lugar nenhum, mas se produzem nas relações dos sujeitos com os textos, uma vez que sujeito e sentido se constituem mutuamente, pela sua inscrição no jogo das múltiplas formações discursivas, no ato da leitura. É na relação regulada historicamente entre as muitas formações discursivas (com seus muitos sentidos possíveis, que se limitam reciprocamente) que se constituem os diferentes efeitos de sentido entre locutores.

Para a autora (ibidem, p.32),

> O homem está "condenado" a significar. Com ou sem palavras, diante do mundo, há uma injunção à interpretação: tudo tem de fazer sentido (qualquer que ele seja). O homem está irremediavelmente constituído pela sua relação com o simbólico. Numa certa perspectiva, a dominante nos estudos dos signos, se produz uma sobreposição da linguagem (verbal e não verbal) e significação.

Diferentemente da visão teórica que estuda o silêncio apartado da linguagem (sobretudo verbal), a autora continua a explicitar:

> [...] que o silêncio não fala. O silêncio *é*. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido *é*.
> [...] Quando se pensa o silêncio, sem cair na armadilha dessa relação, quando se pensa o *avesso da estrutura*, sem o binarismo, sem as oposições e regras estritas e categóricas. Quando se pensam radicalmente não os *produtos* mas os *processos de significação*, isto *é*, o *discurso*. (ibidem, p.33)

Ao destacar a importância do silêncio na linguagem na atividade discursiva durante o processo de formação de leitores surdos, em consonância com a autora (ibidem), pode-se pensar que os "efeitos de sentidos" se constituirão no jogo das complexas inter-relações dos eventos sociais de letramento dos sujeitos no processo de constituição da linguagem. Nesse processo haverá espaço para a compreensão dos equívocos, do sem sentido, dos sentidos "outros" e, consequentemente, de um sentido. Pode-se dizer que na atividade discursiva sempre estará em jogo aquilo que não está aparente, ou seja, o que não foi dito, pois a língua não será tratada como um objeto linguístico transparente.

Compartilhando da mesma perspectiva sócio-histórica de língua, defendida pelos precursores da teoria da enunciação, tendo como referência os estudos de Bakhtin, Geraldi (1996) explicita que o estudo sobre a língua não pode deixar de considerar que esta terá origem nas instâncias sociais da linguagem, uma vez que os processos interlocutivos se formarão no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. A língua, como produto e condição de produção dessa história presente, vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais desses usos. Nesse sentido, a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo; isso porque, de um lado, sua "apreensão" demanda perceber em seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e, por isso, o externo se internaliza) e de outro, porque o produto histórico resultante do trabalho discursivo do passado é hoje condição de produção que, também se fazendo história, participa do mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção.

Por considerar a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, este livro destacará outras formas de manifestações de linguagem como capazes de levar à compreensão leitora. Semelhante à criança ouvinte, a criança surda que ainda não adquiriu uma língua poderá se aproximar do texto, trazendo consigo informações não visuais (conhecimentos prévios), base para o estabelecimento de um diálogo vivo com o texto e com o autor, objetivando,

portanto, a construção dos sentidos. No processo de coconstrução dos sentidos do texto, ela poderá acessá-lo também a partir do conhecimento de mundo (não visual) e dos aspectos gráficos da escrita (informações visuais), os quais permitirão o acesso à linguagem mais convencional ou formalizada, no caso, a língua portuguesa escrita. Reafirmando as palavras de Bajard (2002, p.60):

> [...] entende-se que o domínio da leitura não pode ser isolado das práticas linguísticas, e estas não podem ser dissociadas das práticas semióticas e comunicativas. É evidente que falar bem melhora a prática da escrita e esta, por sua vez, as competências da leitura. Pode-se dizer que praticando a produção de textos, se aprende não apenas a escrever, mas também se cresce em termos de domínio da língua escrita e esta inclui as práticas de leitura.

Nessa perspectiva, a leitura não será concebida como um produto ou resultado de uma ação, mas como um processo de sua produção, de sua significação. Em outras palavras, o leitor surdo não aprenderá um sentido que está lá no texto, mas coparticipará da construção do(s) sentido(s), na elaboração da leitura, sendo esta produzida e determinada pelo processo e pelas suas condições de produção. O momento crítico da constituição do texto, na leitura, será marcado pelo momento privilegiado do processo de interação verbal e de significação a partir dos diferentes recursos semióticos que o surdo utilizar no discurso. As práticas sociais de linguagem serão constituídas por situações nas quais os interlocutores se aproximam pelas significações que, por sua vez, resultam dos recursos ou estratégias utilizados no diálogo (aspectos verbais, gestuais e extraverbais). Ou seja, o discurso se produzirá em função do outro.

Compreender a leitura por meio de uma marca gráfica para os olhos significará, aqui, acreditar que cada leitor (seja surdo ou não) poderá ser questionado pelo mundo e por si mesmo, e que, ao encontrar certas respostas na escrita, deverá "construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é" (Foucambert, 1994, p.5).

A busca de índices grafossemânticos na leitura

Discutindo a formação dos leitores nas escolas, pesquisadores franceses responsabilizam o emprego dos métodos fonográficos pelo fracasso em leitura (Foucambert, 1994, 1997; Charmeux, 2000; Bajard, 2002). Contrariamente à ideia de que crianças ouvintes aprendem a ler a partir de uma visão interativa dos processos fonológicos e gráficos, revelam que na maioria dos casos analisados os alunos sempre se distanciam das estratégias fonográficas para obter sucesso na leitura. Apoiados em estratégias e indícios que aprendem fora da escola, em geral, os alunos valorizam informações visuais e não visuais referentes aos contextos de produção de linguagem em que o texto se insere.

Precursor da concepção interacionista sobre os processos de leitura na escola, Foucambert (1994) discutirá que o "erro" do modelo interativo consiste em querer relacionar elementos concebidos *em* e *para* funcionamentos diferentes no ato da leitura. Em outras palavras, critica a justaposição (*bottom-up* e *top-down)* das estratégias fonológicas e semânticas como entrada para acessar a compreensão leitora que, deslocando-se "do sistema gráfico para o sistema grafofonológico e até fonológico, como se isso fosse uma evidência", faz com que se crie uma imagem de uma terceira via (a interativa), que seria o resultado da junção desses dois processos.

Discordando dessa visão e amparado no modelo interacionista, Foucambert (ibidem) não nega que a leitura envolva entrada pelas estratégias ascendentes e até pelas meramente ideovisuais, e que estas devam integrar-se nesse processo. Todavia, sua antecipação decorre da ação de uma rede de hipóteses a ser verificada por meio de índices gráficos, o que faz com que a leitura seja realizada pela compreensão, quando propõe o modelo interacionista, descritivo. Em outras palavras, é o sentido que move a leitura, apoiado em informações não visuais.

De acordo com os pressupostos do autor (ibidem), as atividades perceptuais realizadas durante a leitura são dependentes de atividades de tratamento semântico, ou seja, o leitor espera/busca por significados. Os olhos, quando deparam com um texto, vão à procura dos elementos de que necessitam para, a partir do que já é conhecido, construir

significados. Nesse processo, observa-se a presença de marcadores de semas – aqueles elementos que fazem a associação, na memória, das unidades de significação – que estão, necessariamente, assinalados na escrita. É o próprio sujeito quem estabelecerá tais marcadores, segundo os encontros que tem e teve com textos escritos e suas estratégias de antecipação. Assim, é a necessidade de completar o sentido do todo textual que mobiliza as estratégias de leitura, seja a de antecipação, seja a de exploração gráfica.

O autor não descarta a existência do conhecimento grafofonológico na leitura; entretanto, este perde a função primordial, pois, segundo Foucambert (ibidem), o leitor é concebido como um sujeito cognitivo que, por meio das relações sociais estabelecidas *na* e *pela* linguagem escrita, *pilota* (para manter a terminologia empregada pelo autor) as estratégias que determinam a leitura. O autor prefere o termo *pilotagem* ao *interação* por compreender que os elementos interagentes no processo de leitura se constituem tanto previamente quanto fora da interação direta entre o leitor e o texto. Isto é, para se tornar leitor, é necessário estar inserido em um grupo social que utilize a linguagem escrita significativamente em seu cotidiano.

Outra autora que critica a ênfase fonológica na leitura, defendendo que o sentido na leitura é construído a partir das informações não visuais e visuais da escrita, é Charmeux (2000). Para ela, a leitura só será possível para o aluno ouvinte quando este for capaz de realizar um projeto que tem em sua mente. A finalidade da leitura deverá corresponder aos seus interesses reais. Ensinar a leitura, portanto, é colocar em funcionamento um comportamento ativo, vigilante, de construção inteligente de significação, motivado por um projeto consciente e deliberado, estabelecido desde o início da escolaridade das crianças e mesmo antes que elas cheguem à escola. Aprender a ler é aprender a construir sentido. Esse deve ser o verdadeiro compromisso da escola.

Dito de outra forma, o trabalho de percepção visual da leitura será acompanhado pela atividade mental. Diferentemente do que pensaram os educadores que utilizavam modelos ascendentes ou descendentes de texto, esse processo não será passivo, mas sim exigirá do leitor uma atividade constante de relacionar o que é percebido com o que

é conhecido, envolvendo uma atividade de raciocínio sobre o texto. A triagem dos detalhes ou a busca de relações encontradas no texto constituirão, para a autora (ibidem), os indícios/pistas que mobilizarão o sentido na leitura.

Embora a exploração visual da totalidade do texto também seja considerada por Charmeux (ibidem) como indispensável à construção de sentidos, ela não excluirá outras formas de manifestação do texto: a corporal, a sensorial, a afetiva. Nelas, a pessoa entra em posse da mensagem e desenvolve imediatamente um conjunto de relações afetivas positivas, ou não, em relação ao texto ou a um conteúdo provável. Para ela, "compreendemos um texto antes mesmo de compreendermos as palavras que o compõem" (ibidem, p.54).

Ao abordar a leitura como uma prática de linguagem para os olhos, os trabalhos de Smith (1989, 1999) trazem contribuições valiosas para compreender o processo de produção da leitura pelos surdos. No modelo de processamento do texto, destacará a importância da memória, dos conhecimentos prévios e das informações não visuais na leitura. Contrário à concepção de uma leitura linear, explicitará que os olhos saltam às páginas em busca de sentidos, a partir de estratégias e indícios que o leitor encontra na leitura.

O autor aponta, ainda, que outra estratégia comumente utilizada pelos bons leitores é acionar o conhecimento prévio antes de ler o material em questão, e ainda ler percorrendo um caminho próprio, como, por exemplo, ler o último capítulo de um livro antes de ter chegado ao seu final. Essas estratégias parecem romper com uma visão enfatizada pela escola no ensino da leitura. Nessa perspectiva, o autor refere que as informações prévias exercerão um papel preponderante na redução das incertezas, no processo de compreensão, que, por sua vez, dependerá das informações não visuais disponíveis e organizadas no cérebro do leitor. Portanto, as relações entre os olhos e o cérebro, no ato da leitura, determinarão *o que* e *como* vemos, ampliando consideravelmente as informações sensoriais disponíveis no texto. Em outras palavras, explicitarão que existirá uma relação recíproca entre a informação visual e a não visual: quanto mais informações não visuais um leitor possui, menos informações visuais necessita e vice-versa. O

autor entende, ainda, que a superatenção aos detalhes da escrita ou a tentativa de vocalizar os sinais gráficos na escrita leva à visão túnel, ou seja, a uma captação fragmentada de letra ou partes da palavra, sem a possibilidade de agrupamento aos demais elementos, o que lhe garantiria o sentido:

> [...] se o cérebro tem boas informações não visuais, torna-se possível uma leitura mais lenta sem a perda do significado; se faltam às informações não visuais (ligadas ao assunto ou à linguagem), o armazenamento é lento e a compreensão fica dificultada. (idem, 1989)

Os professores, nessa perspectiva, deveriam estimular as adivinhações, as previsões; deveriam fomentar conhecimentos sobre a linguagem escrita, levantar hipóteses que gerem constantes reflexões, fazer comparações a partir do conhecimento prévio dos alunos, dando-lhes, assim, a chance de aprenderem, na medida em que, para Smith (1999), a ênfase deve ser dada ao significado da linguagem escrita, que não se encontra em símbolos impressos, mas no conjunto de informações prévias que cada leitor possui. Para Smith (1989), as informações visuais não garantem a leitura, apenas acessam as conexões cerebrais que constituem sua compreensão.

A partir de novas pesquisas que apontam um olhar sócio-histórico para a investigação das ciências humanas, Pastorello (2005) discute a apropriação da leitura na perspectiva de um paradigma que, com seu caráter dinâmico, histórico e social, permitirá investigar como os processos da aprendizagem da leitura ocorrem. Assim, toda a mutabilidade histórica, social e biológica refletida nas ações do sujeito permitirá a concepção de leitura como o resultado da significação dos signos verbais usados em um determinado tema. Citando Bakhtin, a autora afirma:

> Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para tomar enfim sob a forma de uma nova significação com uma nova estabilidade e uma identidade igualmente provisória. (Bakhtin, 1992a, p.136)

Nessa perspectiva, não há espaço para pensar a leitura como decodificação de sinais, nem mais à intensa importância dada à sonoridade no processo de aprendizagem da leitura. Aprender a ler, para Pastorello (2005, p.38), vai no sentido contrário à visão interativa dos processos fonográficos em leitura:

> A concepção da leitura fora daquele que a pratica toma, então, o sentido inverso. O leitor capta sinais visuais, mas estes se organizam a partir da subjetividade, do conhecimento e experiências de vida que cada leitor em particular possui, transformando esses sinais em signos que pertencem a uma comunidade semiótica.

Apoiada no materialismo dialético e compartilhando das ideias de Bakhtin, Smith, Kleiman, Jolibert, Geraldi, e outros, discute a leitura como um processo constante de construção de sentidos, ou seja, como uma elaboração ativa de significados feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que está procurando em um determinado texto. As salas de aula devem vincular todo tipo de material de leitura, uma vez que na vida cotidiana a criança depara com várias oportunidades de leitura que, quando utilizadas pelo professor, podem permitir a compreensão sobre sua função social. Dessa forma, todas as situações de leitura devem estar atreladas a situações reais nas quais as crianças possam encontrar sentido para realizar seus projetos de vida cotidiana. A autora ressalta a importância de considerar o papel do conhecimento de mundo, do conhecimento linguístico e do conhecimento das organizações textuais na compreensão na leitura como um caminho viável para a materialização da leitura na escola.

Outro autor que define a escrita como "filha da imagem" é Bajard (2002). Baseada na concepção interacionista de leitura, sua obra também contribui para pensar o processo de produção de leitura pelos surdos. Ao destacar o poder da imagem na construção dos sentidos na leitura, o autor critica a política de alfabetização que reduz a aprendizagem do sistema gráfico à sua função fonográfica. Considerando as novas teorias da linguística (análise do discurso, pragmática e a semiótica do texto), compreende a leitura como uma atividade complexa e que se

desenrola em diversos níveis de tratamento do texto: icônico, textual, sintático, lexical e, por último, fonográfico.

Recrimina as pesquisas que buscam demonstrar uma correlação positiva entre competências em leitura e a capacidade de identificação das unidades sonoras da fala, a chamada consciência fonológica. Para ele, tais estudos não dispõem de dados suficientes para afirmar que a consciência fonológica é decorrente do acesso à escrita, pois os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não o contrário.

Ao abordar o tratamento no nível icônico do texto, destacará que as necessidades do leitor não dependerão de relações unívocas entre a língua e o material impresso, mas, por serem apresentados em diferentes suportes (ilustrados ou não), os sentidos serão compreendidos como resultado dessas relações. Destacando o papel da diagramação no texto, o autor enfatizará a dupla relação que o texto pode ter com a imagem: redundância e complementaridade. Esta última permitirá ao leitor multiplicar as interpretações do texto, podendo se tornar um critério de qualidade em sua avaliação. Entretanto, a redundância poderá permitir reduzir as incertezas trazidas por um texto que ultrapassa as capacidades linguísticas do iniciante. Também permitirá a identificação de uma palavra ainda não encontrada na escrita. Nessa concepção, a imagem se torna uma verdadeira propedêutica da escrita que, ao assumir o papel de alicerce na construção do sentido do texto, supõe, por parte do mediador, um conhecimento mínimo do funcionamento da linguagem escrita e de seus gêneros discursivos.

As discussões sobre a história da escrita e a reintrodução da dimensão logográfica na escrita alfabética, na visão do Bajard (ibidem), permitiram uma revolução no modo de conceber a leitura como uma prática visual. Ao definir o "texto como uma continuidade orientada de unidades sequencialmente ligadas que progride a um fim" (Adam apud Bajard, 2002, p.102), ressalta a importância dos índices no processo de construção da leitura no nível de tratamento textual, destacando a palavra como fundamental no processo constitutivo de significados. Por conceber a leitura decorrente de um ato complexo que envolve várias dimensões – perceptivas, linguísticas, cognitivas, afetiva, social

–, o autor salientará que sua aprendizagem não ocorrerá a partir do tratamento hierarquizado dessas dimensões no tratamento do texto, mas será decorrente dos usos de índices heterogêneos, remetendo a todos os níveis, por parte do leitor.

Como se pode observar, todos os autores aqui mencionados apresentam hipóteses explicativas para a apropriação da leitura pelos alunos na escola. Embora reconheça que estejam se referindo ao processo de aprendizagem de crianças ouvintes, tais pressupostos tornam-se referência para discutir e orientar o ensino da leitura para os surdos que ainda não sistematizaram uma língua e que terão de enfrentar o processo formal de alfabetização na rede básica de ensino. A partir das considerações descritas, acredita-se que os surdos aprenderão a ler lendo, ou seja, imersos em práticas reais de leitura. Assim como as crianças ouvintes, espera-se que os surdos possam constituir linguagem e produzir leitura por meio de diferentes entradas, quer pelo plano icônico, quer pelo textual, sintático, lexical dessa modalidade de linguagem.

Considerar a leitura como fruto do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e/ou concebê-la como um instrumento de linguagem construído culturalmente, de caráter cultural e de natureza simbólica, permitirá a participação de todos os alunos em sociedade e a transformação da realidade (Vygotsky, 2001; Foucambert, 1994, 1997; Silva, 1998, 2002). Nessa perspectiva, os pressupostos da teoria histórico-cultural e dos trabalhos de autores marxistas (Vygotsky, Bakhtin, Foucambert, Silva) poderão se constituir como uma base orientadora para pensar o processo de desenvolvimento e apropriação da leitura. É nesse contexto que o tópico seguinte tratará da apropriação da leitura pelos alunos surdos na escola.

A leitura como prática cultural de linguagem na escola

Vygotsky (1995b), ao discutir sobre a formação social dos processos psicológicos superiores, desenvolve uma argumentação convincente a respeito do processo de desenvolvimento humano. Destacará que é

por intermédio dos conhecimentos historicamente acumulados que ocorrerá a internalização dos processos psicológicos superiores, uma vez que as funções mentais são relações sociais internalizadas (Smolka, 2000). Para ele, os níveis mais elevados de conhecimento só serão possíveis pelo caminho do desenvolvimento cultural, em um processo de domínio dos meios externos (linguagem oral, leitura, escrita, calculo etc.) à transformação das funções psíquicas (memória, atenção, percepção e emoção, entre outras) na passagem revolucionária das formas elementares de pensamento às formas superiores.

Baseado no materialismo dialético, Vygotsky (1995b) procurou compreender como as condições sociais e as interações humanas afetam o desenvolvimento das funções cognitivas. Sua teoria parte do princípio de que as funções psicológicas superiores são estabelecidas, inicialmente, no plano social, por meio da interação entre as pessoas (processo interpsicológico), para posteriormente se tornarem internalizadas, no plano psicológico (processo intrapsicológico). Nesse processo, destaca-se o conceito de internalização como a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações em um processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações, o que permite uma operação com os signos, na qual a linguagem se constitui na instância de internalização por excelência.

Segundo Smolka (2000), pode-se identificar a *internalização* como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, que se refere ao processo de desenvolvimento e à aprendizagem humana como incorporação da cultura, como do domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros, consigo mesmo, e que aparece contrário a uma perspectiva naturalista ou inatista.

> [...] A internalização, como construto psicológico, supõe algo "lá de fora" – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais.

Ao conceitualizar a *internalização* na teoria de Vygotsky, Smolka (ibidem) afirma ser perfeitamente possível utilizá-la como sinônimo de *apropriação*, uma vez que tal conceito implica supor algo que o indivíduo toma "de fora" (de algum lugar) e de alguém (de outro). Embora seu estudo revele que o termo *apropriação* está impregnado de outras implicações conceituais importantes, ele ganhará relevância quando embasado no materialismo dialético. Dentre os diversos usos do termo em muitos campos, a autora destacará, na Psicologia, os trabalhos de Leontiev e Bakhtin, os quais buscam modos diferentes de conceber e explicar as relações entre signo e ação e investigar as relações entre significado e sentido, linguagem e significação. Para ela, o termo *apropriação* refere-se

> [...] a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas ainda há outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica "fazer e usar instrumentos" numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar e produzir. Como apontado por esses autores "apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção". (Marx; Engels, 1984 apud Smolka, 2000, p.28)

> [...] o mais importante [...] é a noção de capacidades e possibilidades humanas relacionadas aos meios – instrumentos, modos – de produção. É essa noção de capacidades humanas relacionadas aos modos de produção que Vygotsky particularmente explora e desenvolve quando elabora a questão da mediação semiótica. (Smolka, 2000, p.29)

Assim, pode-se dizer que o homem, ao apropriar-se dos meios externos, a partir do uso elementos mediadores (signos e os instrumentos), será capaz de transformar sua relação com a natureza e de dominar seu comportamento. Destacando a linguagem como instrumento privilegiado de apropriação do conhecimento, explicita que sua constituição se dará na interação entre os seres e possibilitará

a compreensão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Dentre as diferentes formas de manifestação da linguagem (oral, escrita, gestual e outras), este estudo destaca que a escola também deverá valorizar a leitura como objeto cultural que tem sua origem nas práticas sociais de escrita.

Ao enfatizar a aprendizagem da leitura como um processo de imersão em práticas sociais escritas, em um processo de troca, de comunicação e de multiplicações das relações entre escritos sociais e o mundo real, Foucambert (1994, p.102) sublinhará o papel da escola como um lugar privilegiado de formação dos sujeitos conscientes e atuantes:

> [...] A escola torna-se o lugar onde as crianças se reúnem para, juntas, realizar atividades de produção destinadas ao corpo social. Atividade de produção, isto é, atividades dirigidas a destinatários reais, que apreciam tais produções pelo que são e não porque provêm de crianças que estão aprendendo.

Segundo o autor (ibidem), essa atitude deverá ocorrer tendo em vista a decisão em conjunto, de um corpo social, atribuindo à escola o lugar privilegiado na formação de sujeitos conscientes e atuantes e questionando o papel desempenhado por essa instituição como instância de perpetuação e estabilização da ideologia dominante.

Ao problematizar o ensino da leitura na escola, Silva (1998) alertará para o modo como os professores parecem concebê-lo. Se a leitura for tratada na escola como elemento auxiliar ao processo de inculcação ideológica, colaborando para a reprodução das estruturas sociais e para a permanência da situação privilegiada dos grupos detentores do poder – uma vez que a sociedade se divide em classes antagônicas e mostra-se desigual, em diferentes níveis –, a leitura poderá se apresentar na condição de um instrumento de controle, empregado sistematicamente pelos setores dominantes. Todavia, se, por outro lado, for concebida como um processo dialético, apresentando-se na condição de um instrumento de conscientização, colocando-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, poderá significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e "agudização" do poder de crítica por parte do público leitor.

Nesse sentido, valorizando a escrita como um instrumento de aquisição de transformações e produção do conhecimento, ao ser acionada de forma crítica e reflexiva, dentro da escola, assim como Silva (1998), acredita-se que a leitura poderá inspirar um trabalho de combate à alienação, capaz de facilitar às pessoas e aos grupos sociais a realização da liberdade nas diferentes dimensões de vida. A partir dessa perspectiva, o aluno poderá questionar o papel desempenhado pelas escolas como lugar de perpetuação e estabilização da ideologia de domínio.

Para o mesmo autor (ibidem), o professor que apresentar dificuldades para analisar e compreender as contradições existentes na sociedade brasileira estará incapacitado de posicionar-se com lucidez frente às duas concepções de leitura anteriormente expostas, discriminando suas orientações e tendências. Nessa perspectiva, afirma ser muito provável que ele caia nas malhas da ideologia dominante, contribuindo para a manutenção do *status quo*, na medida em que a concepção que tem de um processo – seja ele qual for – poderá influenciar sua operacionalização na prática e nos valores dela decorrentes. Dessa forma, conclui (ibidem) que não haverá educação neutra. Por extensão, também não existirá leitura neutra, nem seria ingênuo e livre de intenções seu ensino e difusão.

Ao fazer uma análise crítica do modo como as instituições escolares definem e operacionalizam o trabalho com a leitura, aponta que essa decisão dependerá do projeto confiado à leitura. Por um lado, uma escola que responde positivamente ao sistema vigente, sem querer alterá-lo (valorizando apenas a paráfrase do texto lido), segundo Silva (ibidem), duplicará a visão hierarquizada e autoritária da cultura, levando seus alunos a uma recepção passiva e mecânica por intermédio de interpretações prontas e acabadas. Por outro, uma escola que aspire a mudanças sociais permitirá ao aluno compreender que a leitura dos textos propostos poderá constituir, antes de tudo, um instrumento de conscientização e libertação dos leitores. Assim, defende uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor, e que a consciência de uma sociedade dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) textos(s), mas, mais do que isso, ela propõe, ensina e

encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) texto(s), em um sistema comunicacional, social e político.

Como Foucambert (1994), Silva (1998) defenderá uma Pedagogia da Leitura. Em seu ensino não haverá conteúdo didático ou técnico, mas haverá, principalmente, o desenvolvimento de um projeto – político e teórico – que a fundamenta. Um projeto que vise suprimir as deficiências do sistema educacional brasileiro significa, para o autor, priorizar a sólida formação do leitor, tornando-o apto a compreender o(s) sentido(s) do(s) texto(s), de modo crítico e/ou criativo, perante os materiais lidos no mundo em que eles se inserem.

Na metodologia da Pedagogia da Leitura, os autores defenderão um trabalho com o texto, considerando, em primeiro lugar, os diferentes gêneros discursivos escritos, pois eles podem abrigar as formas variadas de expressão. Assim, defendem que a adequação do leitor aos discursos depende, de um lado, da inteligibilidade do material e, de outro, da maturidade e disponibilidade do sujeito. O trabalho com o texto destina-se ao seu desvelamento, e não à sua descrição pura e simples. Em consequência, o desvelamento do texto, por evidenciar suas relações internas, objetivando a comunicação e a persuasão, vem com seu lugar na cultura e na sociedade, dessacraliza-o, transformando-se concomitantemente no ponto de partida para o conhecimento amplo dos mecanismos institucionais. Dessa maneira, as operações de leitura gradativamente vão desencadeando e expedindo o processo de conscientização, conforme a logicidade, a integração e a coerência do currículo escolar.

Corroborando os achados dos autores aqui descritos, pode-se dizer que a leitura na educação dos surdos, ao ser concebida como um aprendizado social, implicará reconhecê-la como capaz de assumir um papel de instrumentos de conscientização e de transformação das relações de poder e de saber, já consolidados nessa área. Para eles, a produção do saber é tida, por um lado, como aquela que interessa a um grupo que busca salvaguardar seu lugar social enquanto minoria; por outro, o saber necessário alude às transformações das relações sociais, saber construído em e por práticas sociais. A leitura, ao ser concebida como um instrumento de linguagem que permite a elaboração de pontos

de vista sobre o mundo e sobre a compreensão dos conflitos sociais existentes e *apagados* pela ideologia dominante, poderá promover uma teorização voltada para a transformação social dessa população ainda tão marginalizada em nossa sociedade.

A produção da leitura e os gêneros discursivos na educação dos surdos

Por entender a leitura como uma ferramenta de linguagem e apoiado nos estudos de Foucambert (1994) e Silva (1998), pode-se dizer que o desenvolvimento da autonomia do aprendiz na escola – em grande parte, no desenvolvimento da leitura – será concebido como consequência do domínio e funcionamento dessa linguagem em práticas discursivas reais nas quais ela se desenvolve:

> [...] trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são. (Foucambert, 1994, p.103)

Assim, pressupondo que sua aprendizagem seja de natureza essencialmente social (Vygotsky, 1995b), funcionando como condição prévia às transformações qualitativas que se produzem ao longo do desenvolvimento ontogenético dos sujeitos, comunga-se com os estudos de Dolz (2004), para quem a autonomia do aprendiz na leitura só será possível com a maestria do funcionamento da linguagem em situações concretas de comunicação, nas quais devem ser levadas em conta as características do lugar social em que as aprendizagens se realizam, no caso, a escola.

A teoria vygotskyniana traz consigo a ideia de que o homem não aprende sozinho, pois a aprendizagem ocorrerá no processo de mediação com o outro. Tais considerações, em termos de atuação pedagógica no ensino da leitura, pressupõem que o professor e a escola assumem o papel explícito de intervir na zona de desenvolvimento

proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. De acordo com os pressupostos da teoria sócio-histórica, a "aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro ano de vida de uma criança" (Vygotsky, 1995b). É por intermédio dessa inter-relação que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas. Ou seja, o percurso de desenvolvimento do ser humano é, em parte, definido pelos processos de maturação do organismo individual pertencente à espécie humana. Porém, somente o aprendizado possibilitará o despertar dos processos internos de desenvolvimento, por meio do contato do indivíduo com seu ambiente cultural.

Ao destacar o enfoque social da aprendizagem, Costa (2000) refere ser necessário que a instituição escolar assuma o lugar privilegiado de interações sociais mais complexas – diferentemente do que acontece na esfera cotidiana –, sendo estas reguladas pelos professores e socioconstruídas pelos pares, ou de diferentes ciclos, mediados por instrumentos e estratégias que visam transformar as capacidades anteriores, consequentemente, em novas etapas do complexo processo de socialização.

Semelhante às considerações sobre o ensino e a aprendizagem da escrita na escola, a leitura na educação dos surdos implicará um ensino sistematizado, cuja operacionalização também passará pela criação de um espaço potencial de desenvolvimento – zona proximal de desenvolvimento ou ZDP (Vygotsky, 1995b), em que as respostas de situações de ensino interativas (não necessariamente harmônicas/simétricas) sejam eficazes e mediadas por sequências didáticas que instaurem a relação entre a apropriação de certas práticas de linguagem acumuladas historicamente. Portanto, os instrumentos que facilitam tal apropriação ocorrerão a partir dos gêneros discursivos (Bakthin, 1992), aliados a certas capacidades de linguagem dos domínios sociais de comunicação, conforme proposto por Dolz e Schneuwly (2004) quando abordam o ensino-aprendizado dos gêneros orais e escritos na escola. Seus textos trazem contribuições importantes para pensar e compreender o desenvolvimento da leitura como uma prática social de linguagem também na educação dos surdos.

Ao problematizar o ensino dos gêneros orais e escritos na escola, os autores (ibidem) destacam o papel da linguagem no desenvolvimento do gênero humano, ressaltando o uso dos instrumentos no desenvolvimento ontogenético. Considerando os pressupostos da teoria histórico-cultural, enfatizarão as práticas de linguagem como o principal instrumento de interação social. Nessa perspectiva, asseguram que é devido às mediações comunicativas que essas práticas se cristalizam, na forma de gêneros, e que as significações sociais são progressivamente reconstruídas.

Em seu estudo, Schneuwly (2004) define o gênero como um (mega)instrumento próprio de nossa ação em situações de linguagem constitutivas do domínio de situações de produção. A partir da teoria bakhtiniana, procurou-se destacar três dimensões essenciais para os gêneros: 1) os conteúdos que se tornam dizíveis por meio deles; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes a eles; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais dos discursos oral e escrito. Segundo o mesmo autor (ibidem), para apropriar-se dos gêneros, os sujeitos deverão partilhar do desenvolvimento de estratégias intervencionistas formalizadas que lhes permitiriam reconstruir a linguagem em situações concretas de comunicação, mais complexas, levando-os a uma autonomia mais progressiva dessas atividades complexas.

A noção de capacidades de linguagem evocará as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero, em uma situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas). Assim, exemplificam um gênero como "artigo de opinião", em que se usará a argumentação (a favor ou contra) tendo como conteúdo a "discriminação de drogas"; o aprendiz deve identificar e levar em conta o destinatário real ou virtual do texto, o veículo em que seria publicado (representação do contexto social: capacidade de ação) e aprender a hierarquizar a sequência de argumentos ou produzir uma conclusão

coerente com os argumentos construídos (estruturação discursiva do texto: capacidade discursiva), além de reconhecer e utilizar expressões de construção enunciativa de uma opinião a favor ou contra, ou, ainda, distinguir os organizadores que marcam argumentos dos que marcam conclusão (escolha de unidades linguísticas: capacidade linguístico-discursiva).

Para Dolz e Schneuwly (2004), a proposta de agrupamento de gêneros segundo capacidades de linguagem dominantes (narrar, argumentar, relatar, expor, descrever ações) e a sua progressão didática, consideradas como (mega)instrumentos para a aprendizagem do texto escrito (Schneuwly, 2004), exigirão por parte do professor um reconhecimento sobre sua complexidade. Portanto, o trabalho escolar deverá realizar-se, na visão dos autores, sobre os gêneros que o aluno ainda não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, à maioria dos alunos, e sobre gêneros públicos e não privados.[1] As sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que as estratégias de ensino na escola devem supor a busca de intervenções que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que

---

1 Dolz e Schneuwly (2004) discutirão a apropriação de gêneros linguísticos públicos e privados baseados nos pressupostos de Bakhtin (1992a), quem distingue os gêneros dos discursos primários em relação aos secundários. O primeiro tipo é definido pelo autor (ibidem) pelas circunstâncias de comunicação verbal cotidiana (simples), ou seja, privados, enquanto os secundários são marcados pelas circunstâncias de comunicação cultural mais complexa, principalmente pela leitura e pela escrita (públicos). Para Bakhtin, no processo de sua formação, os gêneros secundários incorporam e transformam os gêneros primários, que, ao serem absorvidos, perdem sua relação imediata com a realidade existente e conservam sua forma e significado cotidiano apenas nos conteúdos. Como gêneros orais e escritos, o autor definirá desde a curta réplica de um diálogo, um relato familiar, a carta, um repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), até as formas elaboradas de discurso, como os científicos, políticos e literários.

os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa forma, decompostas, o que permitirá abordar um a um os componentes que colocam problemas para eles. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens, em geral, e para o processo de apropriação de gênero, em particular. Portanto, as sequências didáticas dos gêneros linguísticos a partir de um projeto de leitura podem se tornar instrumentos valiosos para guiar as intervenções dos professores no ensino da leitura na escola, para crianças surdas ou não.

Assim, dentre outras razões descritas neste estudo, justifica-se que poucas experiências dos surdos nos contextos de produção da linguagem em que a leitura é inserida e que o baixo nível de letramento dessa população não possam ser estudados apartados do modo como essa modalidade de linguagem vem sendo praticada nas instituições escolares. Mudar o rumo da leitura em nossas escolas, estando ou não os surdos inseridos, parece ser um movimento necessário ao encaminhamento didático-pedagógico da leitura na direção dos pressupostos anteriormente referidos (Foucambert, 1994; Silva, 1998; Dolz; Schneuwly, 2004).

A escola que pretende ser inclusiva não poderá ficar indiferente às questões aqui colocadas. Portanto, a leitura, ao ser concebida como prática cultural e social de linguagem, diferentemente de ser compreendida como um ato solitário do sujeito com o texto, deverá ser considerada como uma forma de diálogo, um efeito de interação discursiva entre leitor, autor e texto. Analogamente às considerações de Lodi (2004) sobre o processo de apropriação da leitura, considero que a participação dos surdos no processo de construção de sentidos levará em conta que a palavra, utilizada na interação discursiva, será tratada como um produto vivo das manifestações e forças sociais constitutivas dos discursos.

No próximo capítulo pretende-se avaliar as concepções dos professores sobre a leitura na escola, bem como discutir e analisar como um grupo de alunos surdos, ao serem eles constituídos a partir das relações sociais e de outras manifestações de linguagem (expressão corporal,

facial, gestos, fragmento de fala etc.) diferentes daquelas tipicamente acessíveis para os ouvintes (orais), poderá se aproximar das situações de produção da linguagem, em que os gêneros dos discursos foram produzidos, por intermédio da leitura. Finalizando, serão apresentadas a seguir as abordagens teórico-metodológicas que subsidiaram o desenvolvimento desta pesquisa e a descrição dos procedimentos de investigação realizados.

3
A BUSCA POR UM CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa-ação como ponto de partida

Do ponto de vista científico, esta pesquisa se desenvolveu com base em uma abordagem teórica de pesquisa-ação. Essa escolha caracterizou-se pelas possibilidades internas a essa abordagem de trabalhar com análise qualitativa no processo de investigação sobre a leitura, nem sempre dispostas nos processos convencionais de pesquisas, na educação dos surdos. Sabe-se que na pesquisa convencional não há espaço para a participação dos pesquisadores com os sujeitos da situação observada, havendo um distanciamento entre os resultados da pesquisa e as possíveis decisões decorrentes das ações do pesquisador.

Conforme sinalizado por alguns autores (Bodgan; Biklen, 1982; Lüdke; André, 1986), a abordagem qualitativa pode ser definida a partir de cinco características básicas:

1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2) Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3) A preocupação com o processo é maior do que com o produto.
4) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial do pesquisador.
5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

O emprego de abordagens qualitativas, associadas a outras áreas do conhecimento, como a psicologia histórico-cultural, psicolinguística, sociolinguística e a filosofia da linguagem, vem possibilitando a novos grupos de pesquisadores discutir os problemas educacionais dos surdos, decorrentes da interferência recíproca de diferentes fatores. Em razão da complexidade dos fatores envolvidos no processo de aprendizagem da leitura (social, histórico e cultural), e com apoio nos pressupostos da pesquisa-ação, priorizou-se situar a identificação dos problemas metodológicos sobre o processo de apropriação da leitura a partir de um método dinâmico. Esse processo compreendeu a tomada de decisões e ações, negociações e conflitos, ocorridos entre os participantes do estudo quando submetidos a um programa de intervenção pedagógico específico de leitura à luz da teoria da enunciação e histórico-cultural (Lüdke; André, 1986; Bakhtin, 1992a,1992b; Vygotsky, 1995a, 1995b, 2000; Thiollent, 2000; Martins, 2000).

Sabe-se que, oriunda da corrente metodológica australiana e anglo-saxônica (Carr; Kemmis, 1988; Elliot, 1990; Barbier, 1985), a pesquisa-ação vem orientando ações emancipatórias para grupos sociais que pertencem às classes populares ou dominadas (Carr; Kemmis, 1988). Essa abordagem tem sido tratada como forma de engajamento sociopolítico a serviço de uma boa parte das classes populares na área de Ciências Sociais. Entretanto, em função de sua orientação prática e diversificada aplicação em diferentes áreas de atuação, a pesquisa-ação também tem subsidiado trabalhos na educação, no serviço social, na organização, em tecnologias e em práticas sindicais.

Para Carr e Kemmis (ibidem), a pesquisa-ação, como ciência educativa crítica, pode ser definida como uma forma de indagação autorreflexiva que envolve os participantes em situações sociais visando melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas. Por meio da atividade reflexiva, essa abordagem metodológica permitirá o estabelecimento de aprendizagem, isto é, de comunidades de estudiosos comprometidos em aprender os problemas e efeitos de sua própria ação e entendê-los, melhorando sua compreensão sobre a prática.

Para seus adeptos (Carr; Kemmis, 1988; Elliot, 1990), essa metodologia pode ser também uma forte aliada para a compreensão e

a transformação dos problemas da instituição escolar, do sistema de ensino e de seus usuários. Os objetivos teóricos de pesquisas são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, em sua linguagem popular. No terreno da educação, pode ser utilizada para investigar temas como desenvolvimento curricular, desenvolvimento profissional, melhoramento de programa de ensino e planificações de sistemas de desenvolvimento de políticas educativas na escola. Nessa área, pesquisadores preocupam-se com o melhoramento de práticas de ensino e da compreensão das situações de caráter educativo, baseada necessariamente no enfoque da ação construída socialmente e incorporada na história. Em outras palavras:

> [...] a pesquisa-ação é também, deliberadamente, um processo social. Enfoca as práticas sociais da educação, os entendimentos cujo significado podem partilhar somente no processo de linguagem nas situações, o que inclui as instituições educativas. (Carr; Kemmis, 1988, p.174)

O trabalho do pesquisador na pesquisa-ação não se restringe apenas à atitude de observar e descrever, mas também considera a atitude de saber alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados. Na escola, para Thiollent (2000), a pesquisa-ação tem sido empregada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Segundo Elliot (1990, p.24), são oito as características básicas dessa metodologia de pesquisa no âmbito escolar:

1) A pesquisa-ação lida com os problemas práticos do cotidiano dos professores, não apenas com os problemas teóricos definidos pelos pesquisadores não resolvidos com a prática educacional, podendo por isso ser desenvolvida pelos mesmos professores ou por alguém determinado por eles.

2) O propósito da pesquisa-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor, o diagnóstico de seu problema. Por esse motivo, adota uma postura exploratória, de investigação, frente a quaisquer indícios que apareçam na situação investigada. A compreensão não impõe uma resposta fechada específica, mas apenas uma maneira geral de resposta adequada. A compreensão não determina a ação adequada, ainda que a ação adequada deva fundamentar-se na compreensão.
3) A pesquisa-ação adota uma atitude teórica segundo a qual a ação empreendida para mudar a situação pode ser suspendida temporariamente até que haja uma compreensão mais precisa do problema prático em questão.
4) Visando explicar o "que acontece", a pesquisa-ação pode se guiar sobre o fato em questão, relacionando-o com o contexto de contingências mutuamente independentes, ou seja, fatos que se agrupam, porque a ocorrência de um depende da aparição dos demais. Esse guia é denominado pelo autor (ibidem) como "estudos de casos". Os estudos de casos proporcionam uma teoria da situação baseada na abordagem naturalista e apresentada de forma narrativa, em lugar de uma teoria formalista.
5) A pesquisa-ação interpreta "o que ocorre" a partir do ponto de vista de quem atua e interage na situação problema. Os efeitos são interpretados como ações e transações humanas, como processos naturais sujeitos às leis da ciência natural.
6) Como a pesquisa-ação considera a situação desde o ponto de vista dos participantes, descrevendo e explicando o que acontece com a mesma linguagem por eles utilizada, ou seja, com a linguagem do senso comum que usamos para descrever e explicar as ações humanas e as situações sociais no cotidiano, os relatos da pesquisa-ação podem ser validados no diálogo com os participantes.
7) A pesquisa-ação contempla os problemas do ponto de vista de quem está implicado neles; só pode ter validade por meio do diálogo livre sem bloqueios. Ela envolve necessariamente os participantes na autorreflexão sobre sua situação, como companheiros ativos da investigação.

8) Nessa metodologia, considera-se o diálogo livre entre o "investigador" (em se tratando de um estranho ou de um professor/investigador) e os participantes (devendo haver um fluxo livre de informações entre eles). Os participantes devem ter acesso livre aos dados do "investigador", suas interpretações, relatos etc., e o investigador deve ter livre acesso "ao que acontece" e às interpretações e relatos que se façam sobre ele. Por esse motivo, a pesquisa-ação não terá êxito se houver falta de confiança entre as partes, fundamentada na fidelidade ética, mutuamente aceita.

Embora o uso da pesquisa-ação seja reconhecido no campo científico como um instrumento valioso para as pesquisas em educação, alguns estudiosos (Gatti, 2001; Britos; Leonardos, 2000) alertam para os riscos de sua utilização, por causa de sua natureza e aplicabilidade. Para não cair no imediatismo e no empobrecimento teórico, a pesquisa não pode desenvolver-se a serviço de solucionar pequenos impasses do dia-a-dia, uma vez que o tempo da investigação científica não se coaduna com as necessidades de decisões mais rápidas. A pergunta adequada da questão, que não tem resposta evidente, segundo aqueles autores, deve constituir o ponto de origem para uma investigação científica.

Outro ponto vulnerável da utilização da pesquisa-ação refere-se à condição de fragilidade do pesquisador diante do processo de investigação. Esses estudiosos (ibidem) comentam que o desconhecimento das implicações da subjetividade/objetividade do pesquisador na investigação científica pode trazer como consequência, no campo acadêmico, o descrédito do próprio trabalho. Orientam que, para evitar tal transtorno, as pesquisas deveriam indicar quais meios ou estratégias o pesquisador adotou para analisar sua subjetividade, de tal forma que tais recursos possam ser partilhados por outros pesquisadores. Sugerem, ainda, que a análise autorreflexiva da subjetividade possa ser integrada no próprio desenho da pesquisa. E Brito e Leonardos (ibidem, p.19) acrescentam:

> O reconhecimento da subjetividade do pesquisador como pessoa humana historicamente situada, dotada de atributos e interesses prove-

nientes de sua posição de classe, etnia, gênero, idade, na verdade é uma preciosa contribuição para objetividade maior do processo de pesquisa.

Corroborando os estudos dos autores anteriormente citados, Alves-Mazzoti (2001) postula que a compreensão da subjetividade, na pesquisa-ação, requer do pesquisador uma atitude constante de relacioná-la às condições sociais em que foi produzida, procurando ir além da mera descrição, contribuindo para o debate mais amplo e para a produção de conhecimento que possa ser apropriado por outrem. Em suas palavras, refere a importância de "evitar a possibilidade do trabalhar com a subjetividade do pesquisador sem cair na sacralização do indivíduo" (ibidem, p.44).

Para aqueles que desacreditam na cientificidade da pesquisa-ação, Pastorello (2005) esclarece que tanto a objetividade quanto a subjetividade são pontos muito importantes nessa abordagem, pois a objetividade está sempre representada nos acontecimentos que se manifestam na realidade, que por sua vez são apreendidos pela visão subjetiva dos sujeitos envolvidos, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos da pesquisa.

Ao defender o uso da pesquisa-ação na educação, Pastorello (ibidem, p.78) afirma que essa abordagem pressupõe a interação, a comunicação, a interpretação e o planejamento de ações, o que, com definições claras de objetivos pesquisados, das interferências do pesquisador e com o compromisso da mudança, gerará respostas científicas consistentes. Embasada em autores que concebem a leitura como prática social discursiva (Arena, 2002; Focambert, 1994; Bajard, 2002 entre outros) mediada pela pesquisa-ação, a Pastorello (ibidem) enfatizará em seus estudos a relação dialética entre o papel do pesquisador e o fenômeno investigado.

Ao enfatizar o movimento e a transformação dos conhecimentos no campo da pesquisa científica na área educacional, este estudo também se coaduna com as ideias de Foucambert (ibidem) quando questiona as metodologias positivistas de pesquisas sobre leitura. Assim como ele, acredita-se que a pesquisa-ação será uma forte aliada dos professores na compreensão da multiplicidade de fatores

(sociais, familiares e escolares) que envolvem a apropriação da leitura em sociedade. Para o autor, só por intermédio da pesquisa-ação é que o professor poderá compreender o que se pode transformar, ou seja, "uma compreensão só se construirá pela própria ação de transformação e pela análise dos processos e resultados dessa transformação". Em outras palavras, defende ser essa a única maneira pela qual o professor-pesquisador poderá conceber a mudança no modo de compreender como a leitura vem sendo ensinada e como os sujeitos aprendem a ler.

> [...] Se quisermos entender algo sobre a leitura, é preciso mudar as condições nas quais se aprende a ler; se quisermos explorar de que modo a antecipação pilota a tomada de índices nos elementos gráficos, deve-se antes permitir às crianças que encontrem a escrita dessa maneira. (ibidem, p.63)

Por intermédio da pesquisa-ação, a escola poderá colaborar para a visão emancipatória daqueles que se veem dominados pelo discurso opressor. De acordo com Foucambert (1997), as críticas à pesquisa-ação sempre existirão devido ao fato de essa abordagem ser o único dispositivo que leva em consideração que todas as variáveis estão necessariamente em interação e que, portanto, podem verdadeiramente causar um movimento de transformação.

> [...] Essas pesquisas longitudinais, que por definição, só podem ser desenvolvidas em instituições estáveis (escolas normais, circunscrições de ensino, movimentos pedagógicos), em função da sua amplitude e da duração das operações: várias classes, várias escolas, vários anos, estágios em que equipes se formam, continuidade da prática e da reflexão... [...] É um campo amplo onde se transforma o funcionamento interno de uma série – outros modos de relação entre séries – na passagem de uma para outra, no trabalho de equipe dos professores, na presença de mediadores externos, na preocupação de uma produção escrita real, na gestão de recursos, nas novas relações com a família etc. [...] Em todos os casos, um trabalho sobre a totalidade... [...] um trabalho em que tudo evolui ao mesmo tempo. (ibidem, p.91-2)

Tais considerações, na visão do autor, continuarão sendo alvo de intensas críticas daqueles que estão no poder, cuja transformação da sociedade não lhes interessa. Portanto, permitir reinvestir nas contribuições da pesquisa-ação significará reconhecer que a eficácia de um pesquisador está no que ele procura transformar, não no que pesquisa. Considerando que o uso da pesquisa-ação sempre permitirá aos participantes da pesquisa conhecer e compreender melhor a dinâmica dos fatores envolvidos no objeto pesquisado, pode-se dizer que ela será responsável pelas mudanças que eventualmente ocorrem entre aqueles que dela participam.

Para finalizar, pode-se dizer que o grande compromisso daquele que faz pesquisa-ação continua sendo enfrentar os desafios "em transformar os problemas do cotidiano em problemas científicos" (Pastorello, 2005, p.87). Portanto, considerar que um número significativo de crianças surdas ainda continuará enfrentado o processo formal de aprendizagem da leitura nas escolas comuns, sem uma base linguística suficientemente estável, vem aqui transformar uma preocupação cotidiana em um objeto de investigação científica. Destarte, reconhecer a singularidade e subjetividade daqueles que estão envolvidos nesse processo, assim como afirma a autora (ibidem), significa admitir e reconhecer que tudo está em movimento e interação. Em outras palavras, não se pode esperar que as condições ideais no processo de apropriação da língua(gem) pelos surdos sejam impeditivas na organização de novas propostas pedagógicas que visem auxiliá-los a superar sua posição marginal no uso de uma língua convencional no processo de apropriação da leitura.

Participantes e os critérios para sua escolha

Foram participantes desta pesquisa seis professores da rede oficial de ensino de Marília e seis alunos surdos matriculados em escolas municipais e estaduais dessa mesma cidade. Também auxiliaram neste trabalho quatro alunas estagiárias do curso de Pedagogia vinculadas ao programa de estágio curricular em Educação Especial na área de

Deficiência Auditiva. Essas alunas participaram da pesquisa atuando como observadoras das manifestações comportamentais das crianças surdas nas atividades de leitura propostas pelo professor-pesquisador. Maiores detalhes sobre a participação dessas observadoras serão especificados mais adiante, no procedimento de registro cursivo do contexto de produção da leitura.

Com base nas normas de pesquisa com seres humanos (Brasil, 1996), os critérios para a escolha dos participantes foram:

1) Ser professor do ensino infantil e/ou séries iniciais do ensino fundamental de alunos surdos inscritos no programa de atendimento pedagógico de estágio no Centro de Estudos em Educação e Saúde (CEES).[1]

2) Ser surdo, estar em fase inicial do processo de alfabetização, ter entre seis e sete anos de idade e frequentar o programa pedagógico no CEES coordenado pelo professor-pesquisador.

Pelo fato de os participantes surdos serem crianças e não responderem pelos seus atos, procurei envolver de maneira respeitosa a participação da família no acompanhamento de seus filhos no programa de intervenção pedagógica de leitura proposto. Em geral, os pais demonstravam uma visão restrita sobre a leitura, pois consideram a surdez e a falta de habilidade em língua oral como causas para o fracasso escolar das crianças. Várias reuniões foram realizadas, com o intuito de orientar as famílias sobre o processo de desenvolvimento acadêmico das crianças, principalmente no que refere ao aprendizado da leitura e da escrita.

---

1 O CEES caracteriza-se como uma unidade auxiliar da Unesp e tem como objetivo desenvolver trabalhos de ensino, pesquisa e extensão com os alunos da universidade, oferecendo atendimentos diversificados às pessoas da comunidade de Marília e região. Além dos serviços disponíveis nos programas de estágios curriculares, desenvolvidos pelos alunos dos cursos da faculdade de Filosofia e Ciências, *campus* de Marília, o CEES possui uma equipe multiprofissional nas áreas de Assistência Social, Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Fisioterapia etc. que auxilia nos diversos projetos de extensão e pesquisa nessa unidade. Em geral, as atividades de pesquisa e extensão desenvolvidas são organizadas por docentes da universidade visando ampliar a formação dos alunos e colocá-los em contato com a população com necessidades educacionais especiais.

Embora esta pesquisa tenha privilegiado apenas uma pequena amostra, ou seja, um grupo de professores e crianças surdas, ressalta--se que seus princípios estão em consonância com a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) citada, na medida em que não ofereceu danos físicos ou morais aos participantes. Visando à compreensão de questões ainda desconhecidas no campo científico e baseada na pesquisa-ação, acredita-se ser possível, com este livro, não só oferecer benefícios à aprendizagem das crianças surdas, mas também contribuir para ampliar a visão dos educadores sobre o processo de apropriação da leitura pelos surdos nas escolas.

Por fim, ressalto que todas as exigências da resolução do CNS (196/96) foram cumpridas, estando os familiares dos alunos surdos e professores-participantes de acordo com o termo de livre esclarecido desta pesquisa. Para melhor visualização das características de todos os participantes, estes serão apresentados conforme a descrição e análise dos procedimentos metodológicos realizados no desenvolvimento deste estudo. Entretanto, antes de iniciar a descrição das etapas metodológicas propriamente ditas, apresentarei os instrumentos utilizados.

O contexto e a organização da pesquisa

Com o intuito de proporcionar uma descrição minuciosa das etapas realizadas nesta pesquisa, este tópico visa apresentar seu contexto metodológico no que se refere à coleta dados. Informa-se que esse momento foi dividido em duas etapas distintas: a primeira refere-se ao trabalho com os professores, nas entrevistas, e a segunda relaciona-se ao método de organização e descrição dos procedimentos de análise do programa de leitura proposto a um grupo de crianças surdas, registrados por meio de sessões de filmagens.

Pretendo a seguir descrever os procedimentos utilizados na coleta de dados nas entrevistas.

Nas entrevistas

Vários autores (Oliveira, 2002; Leite, 2003; Pinheiro-Delgado, 2003) discutem o uso da entrevista como um instrumento significativo para a coleta de dados em pesquisas na área da Educação, principalmente no que concerne à investigação sobre o cotidiano das práticas pedagógicas escolares com a população com necessidades educacionais especiais. Uma das grandes vantagens da entrevista, em relação a outras técnicas, é que ela permitirá a captação imediata da informação desejada, permitindo ao pesquisador fazer correções, esclarecimentos e adaptações que tornam extremamente eficaz o processo de recolhimento dos dados (Lüdke; André, 1986).

Embora a entrevista seja reconhecida como um instrumento útil de coleta de dados, não se pode desconsiderar que seu uso exigirá alguns cuidados com respeito às atitudes interacionais do pesquisador com o pesquisado (Lüdke; André, 1986; Vieira; Dias, 1994). Nogueira (1968) acrescenta que o sucesso da entrevista dependerá em grande parte da interação estabelecida entre o entrevistador e o respondente. Nesse sentido, refere que o uso de tal instrumento exigirá do entrevistador o desenvolvimento de habilidades quanto a:

- evitar a transmissão inconsciente, do entrevistador ao entrevistado, por meio da inflexão de voz e da expressão fisionômica, o que pode determinar uma tendência na resposta;
- usar linguagem clara e precisa relativamente ao que se quer investigar, facilitando a compreensão do entrevistado sobre o pesquisado;
- desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações, por parte do entrevistado, sem forçar o rumo das respostas, visando garantir um clima de confiança em que o entrevistado fique à vontade.

Para que as entrevistas fossem de fato uma estratégia importante para o recolhimento dos dados, busquei valorizar os conhecimentos e experiências de outro profissional que demonstrava possuir familiaridade com o fenômeno pesquisado, o que subsidiou a elaboração de um roteiro de pesquisa a ser utilizado.

Na sequência apresentarei dois quadros acompanhados de uma análise sobre o perfil dos professores entrevistados, destacando a formação, o local de trabalho e a atualização profissional.

Quadro 1 – Caracterização dos professores

Prof.	Formação superior	Idade	Tempo de docência	Escola/série	Carga horária de trabalho	Data da entrevista
V.	Cefham/ Ciências Sociais	28	4 anos	Emei 1o ciclo do ensino fundamental	27	29/4/2003
L_1	Pedagogia	27	5 anos	Emei 1o ciclo do ensino fundamental	27	27/4/2003
C.	Artes Plásticas/ Cefham	36	15 anos	Emei 1o ciclo do ensino fundamental	27	1º/6/2003
J.	Pedagogia (Hab. D.A.)	36	8 anos	Escola estadual Classe especial para surdos	30	2/10/2003
M.	Pedagogia	29	9 anos	Emei 1o ciclo do ensino fundamental	27	6/11/2003
L_2	Pedagogia (Hab. D.A.)	37	15 anos	Escola estadual Classe especial para surdos	30	19/11/2003

Embora as professoras entrevistadas dissessem considerar a abordagem bilíngue uma prática educacional importante na educação dos surdos, ambas relataram atuarem pedagogicamente de acordo com os princípios da Comunicação Total, valorizando o uso da língua de sinais no ensino e na aprendizagem linguagem escrita para a integração dos surdos em sociedade.

Nas sessões de filmagens

Conforme especificado anteriormente, os próximos tópicos abordarão a descrição dos procedimentos de recolhimento dos dados nas sessões de filmagens durante o desenvolvimento de leitura proposta aos surdos participantes deste estudo.

Biblioteca interativa: espaço de entretenimento e aprendizado

Por considerá-la um espaço apropriado para a investigação do objeto pesquisado neste estudo, o programa de leitura desenvolveu--se na biblioteca interativa do CEES. Composta por mais de três mil títulos de livros infantis e outros recursos informacionais atualizados (*softwares* educativos, livros, áudios, revistas, gibis, jornais, CD-ROM etc.), a biblioteca interativa[2] tem como objetivo disponibilizar um serviço de informação de caráter interativo que sirva tanto como apoio às atividades terapêuticas e pedagógicas já desenvolvidas no CEES quanto como um espaço de lazer e cultura para os indivíduos com necessidades especiais da comunidade. Com uma mobília flexível e variada, seu interior é composto de estantes adaptadas, mesas, cadeiras, lousa, almofadas. Além desses recursos, também disponibiliza uma arara com fantasias, adereços e fantoches para o desenvolvimento de atividades de dramatização.

Figura 1 – Estantes da biblioteca interativa

2 A biblioteca interativa é um projeto multidisciplinar desenvolvido junto ao CEES coordenado por professores de três departamentos da faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *campus* de Marília (Prado, P. S. T., do Departamento de Psicologia da Educação; Silva, H. C., do Departamento de Ciência da Informação; Martins, S. E. S. O., do Departamento de Educação Especial da faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *campus* de Marília), que vem recebendo auxílio da Proex-Fundunesp desde 2002.

Figura 2 – Lendo e se divertindo

Figura 3 – Fantoches e fantasias

Outro aspecto que merece destaque na escolha do local diz respeito ao fato de eu atuar como supervisora de estágio, na área de surdez, no CEES. Tal condição permitiu o bom andamento do trabalho, na medida em que eu conhecia toda a rotina administrativa do local, além de possuir uma estreita relação de confiança e amizade com os participantes deste estudo e seus respectivos familiares, construída ao longo do desenvolvimento do trabalho de coleta. Gozando de uma maior autonomia para planejar as estratégias de leitura, sem que as crianças surdas, necessariamente, passassem pela apropriação da convenção grafofônica da língua portuguesa escrita, procurei valorizar a leitura como produção de sentidos, com base na modalidade escrita de linguagem dirigida para os olhos.

Informo que o cronograma do programa de leitura proposto baseou-se no calendário das atividades na universidade, uma vez que

sua realização dependia do funcionamento dos serviços no referido centro, totalizando 16 meses de coleta. As atividades, iniciadas no mês de março de 2002, foram concluídas em setembro de 2003, sendo apenas interrompidas nos períodos de férias e feriados.

A língua de sinais no desenvolvimento educacional do surdo

Em função das dificuldades de comunicação entre os interlocutores (surdos e professor-pesquisador), tendo como causa, além de outros fatores (grau e tipo de surdez, tempo de ingresso em programas de estimulação da linguagem etc.), a ausência do domínio de um sistema linguístico comum entre eles, considerei necessário formalizar, concomitante ao desenvolvimento do programa de leitura proposto, um projeto de Interlocução em Língua de Sinais para as crianças surdas e seus familiares.

Vale ressaltar que, na época, as expectativas dos familiares ainda recaíam sobre o desenvolvimento da oralidade, demonstrando uma forte resistência para a aceitação da língua de sinais para seus filhos. Tal fato exigiu do projeto a organização de parcerias com os profissionais técnicos dos CEES nas áreas de Serviço Social e de Psicologia.

Figura 4 – Orientação aos familiares na área da Psicologia

Figura 5 – Reunião com os familiares dos participantes surdos

A partir de um trabalho de orientação sistemática dessas áreas e com apoio da pró-reitoria de graduação e da Proex-Fundunesp (pró--reitoria de extensão e fundação para o desenvolvimento da Unesp), vinculado ao núcleo de ensino de Marília da faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, *campus* de Marília, o projeto em questão teve início em março de 2003.

Com a participação de um instrutor de Libras surdo, dois alunos bolsistas e duas professoras de classe especial, o projeto ofereceu oportunidades interlocutivas em língua de sinais aos participantes surdos deste estudo e seus familiares. Buscando criar um clima de descontração e aprendizagem, as narrativas versavam sobre as histórias infantis, narradas pelo instrutor surdo em língua de sinais, de maneira lúdica e criativa, a partir dos recursos dispostos na biblioteca interativa.

Figura 6 – Instrutor surdo narrando uma história clássica da literatura infantil

Figura 7 – Dialogando em Libras

Figura 8 – Vendo um filme em Libras no vídeo

Por conseguinte aos atendimentos dos participantes surdos, os familiares participavam de atividades interlocutivas em língua de sinais, compartilhando dos mesmos temas linguísticos trabalhados com as crianças. Assim, por meio da narrativa de histórias em Libras, familiares e crianças vivenciaram fantasias, tensões e desejos a partir de experiências e trocas interacionais em Libras. Com base em atividades pedagógicas e lúdicas, exercitavam a criatividade e a imaginação por intermédio de dramatizações, da manipulação de livros, da confecção de fantoches etc.

Figura 9 – Preparando-se para dramatizar

Figura 10 – Interpretando uma história conhecida

Figura 11 – Promovendo trocas interlocutivas em Libras

Atualmente, vem se destacando na educação dos surdos o desenvolvimento de programas bilíngues que enfatizam a apropriação da língua de sinais e a língua da comunidade majoritária (português) nas modalidades oral e escrita. Assim, informa-se que foi nessa perspectiva que este trabalho se inseriu no decorrer dos procedimentos de coleta de dados.

Um pouco da história de vida das crianças surdas

Dada a diversidade na história de vida e, portanto, educacional de cada criança, torna-se necessária uma breve apresentação dos participantes deste estudo, na qual suas histórias serão consideradas e, às vezes, retomadas, quando da análise dos dados obtidos no programa de intervenção de leitura. Os dados pessoais foram coletados a partir da análise dos prontuários e do registro escrito das conversas informais com os familiares e/ou estagiários que atendiam às crianças no programa pedagógico do CEES.

Quadro 2 – Descrição das crianças participantes do estudo

Crianças	Sexo	Idade	Perda auditiva	Escola	Atitude de comunicação
E.	Masculino	6	Profunda –limiares em torno de 90dBs	1a série do ensino regular	Usava linguagem gestual caseira e vocalizações com apoio de sinais da Libras
C.	Masculino	7	Profunda –limiares em torno de 100 dBs	Pré-escola do ensino regular	Comunicava-se por vocalizações acompanhadas de gestos não padronizados
P.	Feminino	6	Profunda –limiares em torno de 100 dBs	Pré-escola do ensino regular	Comunicava-se por vocalizações acompanhadas de gestos não padronizados
M.	Feminino	7	Profunda –limiares em torno de 100 dBs	Pré-escola do ensino regular	Comunicava-se por vocalizações acompanhadas de gestos não padronizados
A.	Masculino	6	Profunda –limiares em torno de 105 dBs	Classe especial	Usava mímica e gestos não padronizados
N.	Feminino	7	Severa – Limiares em torno de 60-70 dBs	1a série do ensino regular	Comunicava-se por meio de vocábulos isolados da língua falada

O recolhimento dos dados nas sessões de filmagem

Ao relembrar que a pesquisa-ação, por ser uma metodologia que permite acompanhar o movimento e a transformação dos sujeitos nos contextos reais de produção de linguagem, ou seja, capaz de permitir uma melhor compreensão sobre a aprendizagem da leitura de um grupo de crianças surdas, bem como o papel do professor-pesquisador neste processo, destaco o uso do vídeo como um recurso importante no trabalho de recolhimento de dados.

Dessem (1995) aponta que o recurso de filmagem tem-se mostrado uma prática eficaz para as pesquisas que objetivam investigar as relações e interações sociais a partir da observação do registro em Psicologia. Na área educacional, esse instrumento metodológico vem sendo utilizado como um recurso dinâmico na compreensão dos fenômenos investigados, porém Góes (2000) e Leite (2003) acrescentam que o emprego dessa técnica exigirá do pesquisador cuidados metodológicos nos procedimentos de coleta e tratamento dos dados.

O uso da câmera, de maneira criteriosa e adequada, permitirá ao pesquisador infindáveis leituras e revisitações ao material coletado (Dessem, 1995; Kassar, 1999; Góes, 2000), possibilitando apurar seu olhar em busca dos detalhes nos episódios investigados. A esse respeito, Kassar (1999, p.56) acrescenta que uma análise mais microscópica, ou seja, mais singular do fenômeno observado, por meio do recurso da câmera de vídeo, permitirá ao pesquisador concentrar-se

> [...] em situações específicas, muitas vezes, sutis e rápidas da cena que se deseja, de congelamento de imagens, de modificação de velocidade e, ainda de, por viabilizar o registro dos gestos, dos movimentos, dos muitos modos de dizer que não são construídos, necessariamente nas interações verbais.

Assim, em lugar de esboçar uma visão aligeirada da descrição dos procedimentos empregados nas pesquisas empíricas, desejo, neste tópico, detalhar as etapas de utilização desse instrumento de filmagem. Em um primeiro momento, realizei um contato com a coordenadora administrativa do CEES, para informá-la sobre os objetivos da pes-

quisa e obter autorização para sua realização. Procurei esclarecer, nesse encontro, os critérios utilizados para a seleção dos participantes e o desenvolvimento das atividades.

Após esses esclarecimentos, realizei uma reunião com os pais dos alunos surdos deste estudo, com o propósito de esclarecê-los sobre o funcionamento da proposta de leitura e solicitar autorização para a participação de seus filhos na pesquisa. Nessa reunião, informei que as estratégias pedagógicas de leitura seriam planejadas e executadas semanalmente, de acordo com os interesses, as motivações e as necessidades das crianças para ler. Com o consentimento dos pais, todas as atividades de leitura desenvolvidas foram gravadas em fitas de vídeo.

Realizadas semanalmente, com a duração de trinta a quarenta minutos cada, as sessões de filmagens tiveram início em março de 2002, estendendo-se até setembro de 2003. Considerando as interrupções durante os períodos de férias na universidade, foram 16 meses de coleta, totalizando 44 sessões de filmagens das interações crianças-crianças e crianças-professor/pesquisador no programa de leitura.

Em função da pouca familiaridade das crianças em relação à filmadora, foi necessário um curto período para dessensibilizá-las em relação ao uso do instrumento de coleta. Sanada a curiosidade com respeito à filmadora, foi possível dar prosseguimento às atividades de registro, promovendo um encontro semanal com todas as crianças juntas. Em média, os primeiros encontros duravam duas horas em cada sessão, sendo propostas duas ou mais atividades de leitura, bem como o contato com diferentes portadores de texto.

Após três meses de coleta, decidi alterar a forma de agrupamento das crianças, por não possibilitar focalizar o objetivo desta pesquisa. A situação de ler algo parecia totalmente nova para o grupo, que se dispersava com facilidade durante as atividades propostas. Na maioria das situações em que os surdos estão inseridos, muita importância parece ainda continuar sendo atribuída ao ensino da escrita, ficando a leitura como decorrente de tal aprendizagem. Essa situação tende a se agravar na medida em que pais e/ou professores, em função das dificuldades de comunicação com o filho, também se veem impedidos de partilhar situações de leitura. Em sua maioria, justificam que o distanciamento

das crianças em relação aos usos das práticas sociais de leitura em casa está atrelado a uma imagem de interlocutor incapaz de operar com a linguagem falada e, consequentemente, de se projetar na leitura.

Em razão do conhecimento dessas questões e dos prejuízos que esses fatos trazem ao desenvolvimento dos surdos, decidi fazer uma mudança nos procedimentos de coleta de dados nas sessões de filmagens. Em vez de agrupá-las de uma única vez, passei então a promover encontros semanais, com trinta ou quarenta minutos cada sessão, com apenas duas ou três crianças por vez. Com essa alteração, não só foi possível oferecer uma variedade de situações de leitura partilhada, mas também acompanhar e observar como as crianças surdas estavam lendo. Para tanto, não houve a preocupação com o rigor em manter as duplas e/ou trios estabelecidos no decorrer das atividades propostas, da mesma maneira que as atividades de leitura também poderiam variar de acordo com o interesse e a necessidade dos leitores.

Ao considerar que os textos escritos se diferenciam uns dos outros por serem produzidos em contextos dialógicos diferentes (na família, na escola, no trabalho ou na Igreja, entre outros), no programa valorizei as leituras dos gêneros discursivos escritos, comumente enfatizados pela escola, no início da alfabetização. Dentre eles destacaram-se as narrativas de aventura, o conto maravilhoso, as instruções de montagem, as receitas de cozinha etc.

Assim, explorando os recursos da biblioteca interativa, os encontros objetivaram envolver as crianças surdas em práticas de leitura discursivas.

Figura 12 – Procurando um material para ler

Figura 13 – (Re)visitando uma história conhecida

Tais situações geralmente partiam do contexto de vida diária e do cotidiano escolar das crianças, envolvendo descobertas sobre o sentido do que estavam lendo. Para isso, as crianças foram motivadas a arriscarem-se na leitura de diferentes portadores de textos quando em situações reais de produção de linguagem e de comunicação escrita: da cultura literária, da documentação e memorização de ações humanas, de instrução e/ou prescrição. Dentre as situações mais comuns foram didatizadas e exploradas as seguintes capacidades de linguagens (Dolz; Schneuwly, 2004):

- ler um registro escrito de algo vivenciado por elas (passeios, visitas recebidas, atividades desenvolvidas em sala etc.), para *relatar ou rememorar* algo no tempo;
- ler capas de livros e folhear seu interior, para *narrar* ou buscar pistas para lançar-se em uma leitura mais cuidadosa e pormenorizada;
- ler textos propagandísticos, para encontrar ou *relatar* uma informação desejada;
- ler instruções contidas em uma caixa de jogos, em textos culinários, em manuais, para *descrever* ou executar uma ação;
- reler uma história conhecida, para *narrá-la* a alguém ou encontrar fatos novos.

Tendo em vista a definição proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os gêneros discursivos escritos foram tratados neste estudo respeitando o agrupamento das capacidades de linguagem dominantes neles implícitas segundo os momentos de produção nos domínios sociais de comunicação. Lembro, ainda, que essas capacidades de linguagem não foram consideradas de forma estática, mas passíveis de mudança, de acordo com os momentos de produção. Sem desconsiderar a estabilidade provisória de domínios das situações de comunicação implícitas nos gêneros discursivos, optei por apresentar os dados recolhidos nas atividades de leitura a partir dos aspectos tipológicos representados nos trabalhos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (ibidem). No quadro a seguir mostrarei as tipologias textuais enfatizadas nas propostas de leitura oferecida aos alunos surdos.

Quadro 3 – Aspectos tipológicos dos gêneros escritos apresentados no programa de leitura

Domínios de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros escritos
Cultural literária ficcional	Narrar: mimeses da ação por meio da criação de intriga	Conto maravilhoso, narrativa de aventura e científica
Documentação e memorização de ações humanas	Relatar: representação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo	Relato de experiência vivida
Instruções e prescrições	Descrever ações: regulação mútua de comportamentos	Instrução de montagem, receitas, regulamento, regras de jogo, instruções de uso

A seguir desejo expor uma síntese das atividades de leitura coletadas nas sessões de filmagens durante os anos de 2002 e 2003. Todas as atividades foram apresentadas e organizadas considerando os seguintes gêneros: panfleto, registro escrito, contos literários, bilhetes, charadas, regras de jogos, instrução de montagem, lista e receita. Para cada atividade foram preservadas as seguintes informações: número da atividade garantindo informações sobre a ordem cronológica em que foram realizadas, nome fictício para a atividade, data de sua realização, nomes dos alunos presentes no dia e, por fim, uma breve descrição de como

os participantes estavam no ambiente, bem como a situação de leitura que foi introduzida ao grupo, em relação às atividades desenvolvidas. Procurei destacar em forma de asterisco os gêneros textuais trabalhados nas atividades de leitura (os episódios dessas atividades selecionados para análise preliminar dos dados estão no quarto capítulo deste livro).

Atividades desenvolvidas no programa de intervenção de leitura

Quadro 4 – Descrição da atividade de leitura – gênero panfleto

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
1*	Leitura de panfleto	6/3/2002	N., M., P. e E.	Sentadas em semicírculo no chão, as crianças procuraram identificar o que estava escrito em um panfleto da Xuxa trazido por um dos integrantes do grupo. O panfleto era uma propaganda da bolsa e da sandália nova que a criança estava usando. A professora aproveitou para incentivar as crianças a descobrirem a marca impressa no panfleto e na bolsa – palavra Xuxa.

Quadro 5 – Descrição das atividades de leitura – gênero registro escrito

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
12*	Visita do coelho	11/9/2002	E.e P.	Após a produção coletiva de texto escrito sobre a visita do coelho ao CEES, a professora convidou os alunos para ler o texto escrito, para ver se concordavam com que ela havia escrito.

Quadro 6 – Descrição das atividades de leitura – gênero conto literário

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
2	Leitura com apoio de figura	6/3/2002	N., M., P. e E.	As crianças buscaram ler o que estava escrito em uma folha, com apoio de figura (figura de um carro – frase: "Este carro é do papai").
3	Leitura de título de livros	2/4/2002	M., E., P. e N.	As crianças escolheram um livro para depois ler e contar a história escolhida aos colegas.
4*	Narrando história para as crianças	2/4/2002	M., E., P. e N.	Com apoio do livro, o professor narrou uma história para as crianças ouvirem e compartilhar um modelo de leitura. Depois dessa atividade, o professor apresentou outros livros para as crianças escolherem, realizarem a leitura e narrarem a história aos colegas.
5	Ouvir uma história conhecida – Chapeuzinho vermelho	17/5/2002	N. e P.	Apoiada nas figuras do livro, a professora narrou uma história conhecida – Chapeuzinho vermelho – para as crianças.
6	Brincando com a maquete e os personagens da história do Chapeuzinho vermelho	17/5/2002	M., P. e E.	Interpretação da história Chapeuzinho vermelho com apoio dos personagens e de uma maquete da história contida no livro.
7*	Leitura da capa do livro	4/9/2002	M., P. e E.	As crianças exploraram a capa do livro Tamanho dos animais (Livro dos contrários, Editora Ática). A professora buscou levantar questões sobre o que as crianças poderiam encontrar no livro. Além do título, havia uma figura de uma galinha e quatro pintinhos, imitando o tamanho real dos animais.

continua

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
8	Identificação dos nomes das crianças e dos animais no livro	4/9/2002	M., P. e E.	As crianças foram incentivadas a produzir a escrita dos nomes, para depois sorteá-los e definirem a ordem de quem iniciaria a leitura do livro apresentado. Em uma segunda etapa, incluiu-se na atividade também a escrita dos nomes dos animais do livro selecionado – galinha e pintinho.
9	Leitura como identificação de palavras no livro – animais	4/9/2002	M., P. e E.	As crianças iniciaram a exploração do conteúdo do livro sobre os animais, e a professora chamou a atenção para a identificação escrita dos animais do livro.
14	Leitura de títulos de livros	23/10/2002	E., A., P. e M.	As crianças foram orientadas a escolher um livro para ler na biblioteca interativa.
15	Leitura da capa do gibi	30/10/2002	N., P. e M.	As crianças foram orientadas a escolher um gibi para ler e relatar aos colegas, porém ficaram apenas na identificação dos nomes dos personagens na capa.
36 (fita nº 8)	Leitura de livro infantil	27/5/2003	M. e P.	Escolheram um livro na estante para ler.
37* (fita nº 8)	Lendo conto de fadas	3/6/2003	E.	Escolheram o livro contendo várias histórias da coleção as "Mais belas fábulas".
38 (fita nº 8)	Leitura da história dos três porquinhos	3/6/2003	E.	Com apoio das figuras, a criança folheou o livro e narrou a história.
40 (fita 9)	Leitura do livro Os três porquinhos	10/6/2003	M. e P.	Escolheram o livro Os três porquinhos para ler

continua

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
41* (fita nº 9)	Leitura da fábula Os três porquinhos	10/6/2003	E. e N.	As crianças narraram uma história conhecida – Os três porquinhos – para a professora escrever, com auxílio de materiais confeccionados para dramatização. Estavam dispostos, na mesa, fantoches, uma casinha de tijolo, uma de palha e uma de madeira. Após o término da atividade, as crianças foram encorajadas a ler o texto escrito, para dizer se concordavam com o que foi registrado pela professora.

Quadro 7 – Descrição das atividades de leitura – gênero bilhete

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
16*	Leitura de bilhetes para descobrir o que havia dentro da caixa	6/11/2002	E. e A.	As crianças foram encorajadas a ler os bilhetes contidos em uma sequência de caixas embrulhadas umas dentro das outras. Dentro de cada caixa havia um bilhete determinando quem seria o próximo a abrir o bilhete. No final, na terceira caixa, havia balas e pirulitos para as crianças. Durante o desenvolvimento dessa atividade foi possível verificar uma confusão entre as crianças na identificação dos nomes Adilson e Edilson.
17*	Leitura de bilhete	13/11/2002	N., M. e E.	S. escreveu bilhetes para as mães dos alunos, solicitando um cabo de vassoura para as crianças confeccionarem um cavalo de pau no CEES. Após a escrita dos bilhetes, identificou-os com a palavra "mamãe" e, em seguida, com os "nomes das crianças". Depois de conversarem sobre o assunto, S. pediu para lerem o conteúdo dos bilhetes que entregarão em casa.

continua

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
26 (fita nº 6)	Leitura de um bilhete (doação de fantasias para as crianças)	6/5/2003	M. e P.	Sentadas no chão, as crianças retiraram de um saco plástico algumas fantasias e um porta-retrato contendo uma foto. A professora informou que a pessoa do porta-retrato é quem escreveu o bilhete para elas. Posteriormente, juntas iniciaram a leitura para escolherem as fantasias.
30 (fita nº 7)	Leitura do bilhete escrito em agradecimento à doação das fantasias	13/520/03	M. e P.	Sentadas em volta da mesa, prepararam-se para reler o bilhete e escrever uma resposta de agradecimento à pessoa que doou as fantasias. Também havia em cima da mesa um calendário.

Quadro 8 – Descrição das atividades de leitura – gênero charada

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
10*	Descubra quem mora na casa	11/9/2002	M., P., N. e E.	Em volta de uma caixa de papelão contendo um coelho, as crianças foram incentivadas a descobrir o que estava escrito em cima da caixa de papelão – Casa do coelho. A caixa imitava o formato de uma casinha, contendo porta e telhado.
19*	Adivinhe quem sou	13/11/2002	N., M., A. e E.	A professora fixou um texto na lousa – Texto de "Adivinhe quem sou". No texto havia uma folha cobrindo a figura de um cavalo. As crianças foram incentivadas a ler e descobrir o animal escondido. Depois, S. buscou explorar junto com as crianças o conceito de fazenda e cidade. Para isso, escreveu as duas palavras na lousa. Para explicar o conceito de fazenda, desenhou certa quantidade de árvores, rios e animais, e para cidade, desenhou ruas, casas e prédios. Para finalizar a atividade, pediu para as crianças lerem o texto e retirarem o papel.

Quadro 9 – Descrição das atividades de leitura – gênero regra de jogo

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
13*	Leitura de instruções contidas na caixa do brinquedo	2/10/2002	A. e E.	Nesta atividade, as crianças foram encorajadas a identificar as regras e o nome do brinquedo que jogariam. Junto com as crianças, a professora definiu quem iniciaria o jogo.
18	Descobrindo como jogar	13/11/2002	N., M. e E.	As crianças foram motivadas a ler o que estava escrito na caixa de um brinquedo, para descobrir como brincar.

Quadro 10 – Descrição das atividades de leitura – gênero instrução de montagem

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
20	Lendo e descobrindo como fazer uma máscara	29/4/2003	N. e E.	As crianças manipularam os materiais em cima da mesa e buscaram informações no texto para realizar a máscara do coelho.
23* (fita nº 6)	Em busca do texto correto para continuar confeccionando a máscara	29/4/2003	E.	A criança foi incentivada a localizar o texto para continuar fazendo a máscara do coelho, cuja confecção foi interrompida no encontro anterior, pois já havia encerrado seu horário de atendimento.

continua

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
42 (fita nº 9)	Lendo para confeccionar um objeto de gesso	4/9/2003	C. e A.	A professora incentivou as crianças a descobrirem os materiais, bem como os passos a serem executados, para realizar as instruções contidas na receita de gesso.
43 (fita nº 9)	Fazendo um objeto de gesso – lendo as instruções	4/9/2003	M., P. e E.	As crianças estavam sentadas em volta da mesa para ler e confeccionar um objeto de gesso. Observaram o saco de embalagem contendo as instruções. Como havia muita informação escrita na embalagem, a professora ajudou as crianças a retirar os materiais do saco e escreveu em uma folha avulsa o nome dos materiais que utilizariam para executar a atividade (gesso, tinta guache, pincel, copo, colher).

continua

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
44 (fita nº 10)	Fazendo um objeto de gesso – lendo as instruções	18/9/2003	N.	A criança manipulou os materiais para fazer um objeto de gesso. Para executar os passos da atividade, ela foi motivada a procurar no texto as informações para realizar a tarefa. A professora escreveu os passos da receita em letra de forma/caixa-alta em outro papel, com o intuito de facilitar a leitura pela criança das instruções contidas na receita.
45* (fita nº 10)	Fazendo um objeto de gesso – lendo as instruções	18/9/2003	M. e E.	As crianças manipularam os materiais para fazer um objeto de gesso. Para executar os passos da atividade, as crianças foram motivadas a procurar no texto as informações para realizar a tarefa. A professora também escreveu os passos dos materiais e a instrução de como fazer em um papel, a parte da embalagem.

Quadro 11 – Descrição das atividades de leitura – gênero instrução de montagem

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
21 (fita nº 5)	Leitura de receita – bombom de chocolate	29/4/2003	N. e C.	As crianças fizeram a releitura da receita do bombom de chocolate, realizada na semana anterior, buscando relembrá-la com o apoio de figuras dos produtos utilizados descritos em uma revista de receitas.
22 (fita nº 6)	Leitura de receita – bombom de chocolate	29/4/2003	M.	A criança realizou a releitura da receita de um bombom de chocolate já feita pelas crianças na semana anterior a esta coleta.
25 (fita nº 6)	Releitura da receita do bombom de chocolate	6/5/2003	C. e A.	Com o auxílio das embalagens utilizadas para fazer o bombom de chocolate, as crianças buscaram reler a receita, copiá-la e presentear a mamãe, em casa.
27* (fita nº 6)	Releitura da receita do bombom	6/5/2003	E.	Nesta atividade, E. foi motivado a ler novamente a receita do bombom de chocolate, para presentear sua mãe com uma cópia. Antes de iniciar a leitura, a professora apresentou uma revista de culinária para a criança.

continua

31	Leitura da receita de um brigadeiro	13/5/2003	E.	Sentada à mesa, a criança foi incentivada a ler a receita de brigadeiro que prepararia, juntamente com a estagiária, em outra sala. Após a confecção do brigadeiro, chamou seus colegas para degustar a receita e comemorar seu aniversário. Em cima da mesa havia os materiais com os ingredientes de que precisariam para realizar a receita (leite condensado, chocolate granulado, forminhas etc.).
34 (fita nº 8)	Releitura da receita do brigadeiro	27/5/2003	E. e N.	Apoiado no texto e nos rótulos dos ingredientes utilizados para realizar a receita do brigadeiro, E. explicou para N. e para a professora como se faz o brigadeiro.

Quadro 12 – Descrição das atividades de leitura – gênero receita

Nº da atividade	Nome da atividade	Data	Participantes	Descrição da atividade
28 (fitas nº 6 e 7)	Lendo uma lista para fazer compras	6/5/2003	A. e C.	As crianças brincaram de fazer compras no supermercado. Para isso, elas foram motivadas a ler o nome dos produtos e localizá-los nas bancas contendo várias embalagens.
32 (fita nº 8)	Lendo uma lista para fazer compras	27/5/2003	C. e A.	As crianças brincaram de fazer compras no supermercado. Para isso, elas foram motivadas a ler o nome dos produtos e localizá-los nas bancas contendo várias embalagens.
33 (fita nº 7)	Lendo uma lista para fazer compras	27/5/2003	M. e P	As crianças estavam sentadas em volta da mesa e brincaram de fazer compras no supermercado.
35 (fita nº 7)	Leitura uma lista para fazer compras	27/5/2003	C. e E.	Depois de brincarem de fazer compras no supermercado, as crianças se sentaram no chão para poder ver os produtos que a professora comprou.
39 (fita nº 9)	Leitura de rótulos de embalagens	10/6/2003	A.	Com o auxílio da criança, a professora leu e separou, de dentro de uma caixa, rótulos e embalagens de diferentes produtos, buscando agrupá-los em três grupos (alimentos, bebidas e produtos higiênicos). Depois, com um carrinho de supermercado, brincaram de fazer compras. Porém, antes de iniciar a brincadeira, buscaram anotar em uma lista o que comprariam.

Uma tentativa de uso do registro cursivo na coleta

Na tentativa de ampliar o olhar do pesquisador sobre os dados coletados na filmagem, sistematizei o uso de um roteiro norteador das observações das manifestações comportamentais das crianças nas atividades de leitura. As observações foram realizadas, em um primeiro momento da coleta, pelas alunas estagiárias do curso de Pedagogia, responsáveis pelos atendimentos pedagógicos dos alunos participantes nesta pesquisa. Acreditei obter dessa forma um olhar mais minucioso sobre o comportamento dos leitores na identificação de que pistas e indícios os auxiliavam na produção da leitura.

Nesse processo, participaram da pesquisa quatro alunas estagiárias, responsáveis pelos atendimentos grupais das crianças surdas, as quais foram orientadas a registrar as manifestações verbais e não verbais de seus alunos com a professora-pesquisadora nas situações de leitura. Entretanto, antes de iniciar as observações propriamente ditas, foram orientadas quanto à definição de um sistema de anotação das manifestações interacionais e comunicativas da criança:

- padronização do código utilizado para a transcrição;
- procedimentos de coleta (posição das observadoras, forma de anotação – duas crianças ao mesmo tempo, ambientação etc.).

Em relação à padronização dos códigos, os critérios utilizados foram:

- *letra maiúscula* com a inicial do nome do participante que está se colocando no processo interacional;
- *aspas* para indicar a fala dos participantes do estudo. Ex.: "Olha esta figura no livro";
- *parênteses* para anotar as expressões faciais e corporais;
- *colchetes* para indicar os gestos padronizados.

Outro dado importante refere-se à posição ocupada pelos observadores em sala. Geralmente, posicionaram-se de frente para a situação observada, respeitando uma distância de dois metros do local que os participantes ocupavam na atividade. A cada sessão de atendimento, ficavam na sala de dois a três observadores, que procuravam registrar a participação de dois alunos previamente determinados, de modo concomitante e em interação com o professor-pesquisador.

Após três meses de coleta, ao fazer uma análise dos registros realizados, observei que estes estavam confusos e fragmentados, não atendendo à minha expectativa. Diante desse fato, resolvi substituir os observadores pela participação de uma aluna bolsista para me auxiliar na pesquisa. Cabe salientar que ela demonstrava experiência didático-pedagógica com alunos surdos, pois lecionara como professora substituta em classe especial durante seis meses. Além de registrar as manifestações comportamentais dos sujeitos nas atividades, a bolsista foi orientada a registrar as impressões sobre os comportamentos dos alunos na produção da leitura. Dito de outro modo, deveria anotar o que não estava aparente, ou seja, implícito no processo de constituição da leitura.

Apesar dessas alterações no procedimento de coleta de dados e das orientações à bolsista, o registro cursivo não atendeu aos propósitos para os quais foi estabelecido. A ideia de ampliar o olhar do pesquisador para as atitudes das crianças em relação à leitura não passou da descrição comportamental das ações dos participantes por parte da observadora. Acredito que a dificuldade da observadora para registrar o não aparente nas situações dialógicas durante o ato de negociação da leitura talvez estivesse relacionada com sua falta de aprofundamento teórico com a temática abordada aqui. Além disso, a orientação do pesquisador em relação à padronização dos sinais para o registro das manifestações comunicacionais dos participantes (gestos padronizados, expressão corporal, recursos utilizados etc.) pode tê-la também desviado de um olhar mais subjetivo sobre o fenômeno investigado. Apesar dos esforços empreendidos para efetuar o registro cursivo das manifestações comportamentais dos participantes deste estudo no programa de intervenção pedagógica, farão parte da análise dos dados apenas aqueles coletados em vídeo durante o processo de negociação e mediação da leitura.

Na sequência apresentarei a abordagem metodológica que subsidiou o tratamento e a análise dos dados encontrados nesta pesquisa. Também farei um relato dos sistemas de notações e transcrições realizados *nas entrevistas* e *nas sessões de filmagens*.

O lugar da singularidade na apresentação e análise dos dados

Trabalhar com a pesquisa qualitativa em uma abordagem sócio--histórica requer, na maioria das vezes, compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as possíveis relações entre os fatos observados. Com apoio na matriz histórico-cultural e na teoria da enunciação, os dados serão descritos e examinados neste estudo a partir de uma abordagem metodológica microgenética, sob a qual os recortes e detalhes de episódios interativos serão analisados e orientados de acordo com o funcionamento dos participantes focais, das relações intersubjetivas e das condições sociais das situações coletadas *nas entrevistas* e *nas sessões de filmagens*.

No delineamento das características peculiares à análise *microgenética*, fundamentada na matriz histórico-cultural, Góes (2000) ressaltará seu caráter profícuo para o entendimento do funcionamento intersubjetivo dos fenômenos investigados, podendo ser definida como

> [...] aquela que envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo, detalhando as ações dos sujeitos e as relações interpessoais, dentro de um curto espaço de tempo. Essa duração corresponde a uma ou poucas sessões, em delineamento planejado ou curtos segmentos interativos, em situações naturais. (ibidem, p.14)

Tanto Góes (ibidem) quanto Abaurre et al. (1995) recorrem aos trabalhos do historiador Carlo Ginzburg para destacar a importância da singularidade dos dados em pesquisas qualitativas. Góes (2000) procurou mostrar que as proposições de Ginzburg podem ser ilustradas a partir da análise microgenética, uma vez que ele se apoia nas minúcias indiciais, na valorização do estudo de situações singulares e na busca de inter-relação da interpretação indiciária com as condições macrossociais do conhecimento humano. Considerado referência para as pesquisas na área de ciências humanas, o historiador descreve um modelo teórico-metodológico fundado no detalhe, no episódico e na análise de eventos singulares dos acontecimentos.

Fundamentado na retomada histórica da semiologia médica, da arte divinatória e da atividade da caça em períodos distantes, Ginzburg (1989) destaca as raízes antigas de um saber que se constrói sobre indícios, toma o antigo caçador como o precursor dessa forma de saber, dizendo que no divinatório está o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano. Em seu estudo, apresenta um paradigma epistemológico coerente com os pressupostos descritos, denominando-o de *indiciário*. Sua preocupação, no campo do evento histórico (macrossocial), recai sobre a definição dos princípios metodológicos que garantam o rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações da singularidade.

A esse respeito, Abaurre (in Abaurre et al., 1995) afirma que o trabalho com o paradigma indiciário pressupõe procedimentos investigativos na seguinte direção:

1) Dos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer observar como a "singularidade que revela", na medida em que qualquer dado pode ser considerado singular.

2) Do conceito de "rigor metodológico", que não pode ser confundido com procedimentos experimentais rigorosos de reaplicabilidade e quantificação dos dados.

Simpatizantes das ideias de Ginzburg, Abaurre et al. (1995) e Góes (2000) consideram que a valorização do singular implicará uma atitude orientada do pesquisador para casos individuais, que devem ser reconstruídos e compreendidos por meios de sinais, signos, pistas, indícios ou sintomas. Em outras palavras, criticam o modelo da ciência moderna, que despreza o modelo individual, já que esse modelo torna os eventos singulares um empecilho para um conhecimento científico rigoroso. As autoras criticam pesquisas baseadas em pressupostos teóricos que buscam leis universais, fundamentando-se na crença da transparência da realidade, na separação do sujeito e do objeto, no modo exclusivo de conhecimento sistemático e com regras e formas orientadas apenas para as regularidades da natureza.

Ao privilegiar o singular, Abaurre (1995), Góes (2000) e Freitas (2002) trabalham com a ideia de totalidade do fenômeno, e não com o indício em seu significado como conhecimento isolado. Assim,

afirmam serem as impressões pessoais do pesquisador fundamentais para focalizar o dado singular/particular como instância da totalidade do(s) fenômeno(s) pesquisado(s) e que todos os componentes de uma dada situação, em suas interações, recebem influências recíprocas. Para compreender a totalidade do fenômeno social investigado, este estudo inspira-se em Kosik (1976, p.35), que, ao pensar a realidade, a descreve como segue:

> [...] Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem ainda a totalidade.

A partir da teoria histórico-cultural e dos pressupostos epistemológicos microgenéticos, cabe enfatizar que este estudo compreenderá os eventos investigados, descrevendo-os e procurando suas possíveis relações, integrando o individual ao social. Portanto, as observações realizadas não se limitarão à pura descrição de fatos singulares, mas servirão como um exercício constante de compreensão de que as coisas e os acontecimentos se relacionam uns com outros. Segundo Freitas (2002, p.28), pode-se dizer:

> [...] Quanto mais relevante é a relação que se consegue com o objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam as suas leis, ou quanto mais se preserva a análise das suas riquezas e das suas qualidades, tanto mais será possível uma aproximação das leis internas que determinam a sua existência.

Neste livro não haverá espaço para a neutralidade do pesquisador, na medida em que ele fará parte da própria situação pesquisada, sendo sua ação e os efeitos desta constituintes dos elementos de sua análise. Corroborando os achados de Freitas, é possível afirmar que o pesquisador estará em constante processo de aprendizagem, de transformação. Suas análises interpretativas serão "feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com

os seus sujeitos" (ibidem, p.29). É nesse sentido que o pesquisador será um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela, e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social. Pode-se dizer que, fundamentada nos pressupostos de Vygotsky, para quem todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, esta pesquisa valorizará a aprendizagem como um processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento, tendo como base orientadora a coerência da teoria dialética da compreensão dos fenômenos humanos.

As transcrições e os sistemas de notação nas entrevistas e nas sessões de filmagens

Ao discutir sobre os procedimentos de transcrição de dados por intermédio da coleta em vídeo, Dessem (1995) alerta para os cuidados que os pesquisadores devem ter nesse momento. Mesmo que o uso da filmadora permita registrar o fenômeno tal como ele acontece, podendo, assim, eliminar o olhar intruso do pesquisador, adverte para alguns procedimentos na etapa da transcrição. Segundo a autora, o desafio para o pesquisador consiste em encontrar formas de registro e recortes de categorização que sejam mais adequados à realidade investigada. Tal atitude exigirá inúmeras revisitações ao material para a tomada de decisões, utilizando-se da cópia como uma referência estável e importante no processo de avaliação e de análise dos dados.

A partir das considerações da autora (ibidem) sobre os cuidados a serem tomados no processo de transcrição dos dados, venho enfatizar alguns dos passos realizados na escolha e no tratamento dos sistemas de notação empregados nas sessões de filmagens e nas entrevistas.

Na etapa de tratamento, inicialmente foram transcritos, em sua íntegra, todos os materiais recolhidos nas entrevistas e nas sessões filmagens do programa pedagógico de intervenção. As transcrições das fitas de vídeo envolveram a descrição contínua dos comportamentos verbais e não verbais dos participantes do estudo nas diferentes atividades de leitura propostas. Procurando valorizar o corpo como matriz de significação, em geral, nas transcrições, as interações comunicacionais dos interlocutores (pesquisador e alunos surdos) caracterizaram-se pelo

uso de fragmentos de fala, gestos caseiros e alguns sinais padronizados em Libras. No total foram transcritas 44 atividades de leitura, compreendendo 1.320 minutos de filmagens, ou seja, 22 horas de gravação.

Frente à complexidade gramatical da Libras, atualmente vários autores se dedicam a encontrar e descrever formas de registro ou notação dessa língua, visando demonstrar sua materialidade gestual-visual e natureza linguística (Quadros, 1997; Quadros; Karnopp, 2003; Ferreira-Brito, 1995). Entretanto, em função do baixo nível de proficiência dos participantes no domínio e uso da Libras, optei por referir-me apenas a alguns códigos sistematizados na transcrição do léxico gestual padronizado nos trabalhos referidos. Desse modo, as transcrições das filmagens contemplaram as seguintes simbologias:

- *colchetes* e *letra de forma* para representar a comunicação gestual padronizada;
- *parênteses* para a descrição dos comportamentos não verbais e comentários da observadora sobre as situações de interação na leitura;
- *negrito* para representar a fala dos participantes do estudo;
- *itálico* e *sublinhado*: para representar leitura de fragmentos dos textos lidos pelas crianças, os quais estarão entre parênteses.

Além dessas simbologias, vale lembrar que os diálogos dos participantes foram identificados nas transcrições a partir da letra inicial de seus respectivos nomes: S. para referir-se ao pesquisador, e E., A., M., C., P., e N. para as crianças surdas. Portanto, as enunciações foram organizadas em turnos, de acordo com as sequências em que ocorreram nas sessões de filmagens, sendo esses turnos agrupados, para facilitar a localização dos conteúdos temáticos, podendo ser encontrados no Apêndice B.

Os dados obtidos nas sessões de filmagens, quando na análise, sofreram recortes em episódios considerados pela pesquisadora como significativos para compreender o comportamento e as atitudes da criança durante as atividades de leitura. Para melhor compreensão dos episódios selecionados, antes de sua análise propriamente dita foi necessário sistematizar informações gerais sobre as atividades de leituras desenvolvidas em quadros demonstrativos. Dentre as informações selecionadas destacam-se o nome da atividade, a data em que ela ocorreu, o nome dos participantes envolvidos na produção da leitura,

seus objetivos e sua função social de comunicação do gênero discursivo apresentado e, por fim, o suporte textual utilizado. Para uma melhor visualização do sistema de notação empregado nas transcrições das sessões de filmagens, apresento o exemplo de um episódio selecionado.

16 – Atividade: Leitura de bilhete para descobrir o que havia dentro da caixa
Data: 6/11/2002
Participantes: A. e E.

Quadro 13 – Gênero bilhete

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Compartilhar a leitura de um bilhete para identificar o destinatário e seguir as instruções.	– Transmitir uma informação de forma breve. – Executar uma ação.	As crianças foram encorajadas a ler os bilhetes contidos em uma sequência de caixas embrulhadas, umas dentro das outras. Dentro de cada caixa havia um bilhete determinando quem abriria o próximo. No final, na terceira caixa, havia balas e pirulitos para as crianças. Durante o desenvolvimento dessa atividade foi possível verificar uma confusão na identificação dos nomes, pois as crianças estavam em processo de apropriação desse conhecimento.	Bilhete escrito por S.

Continuidade [...]
(48) S.: **Não... está escrito o seu nome** [NOME SEU]**? Vamos ler.**
(49) A.: [NOME] (bate no peito, dizendo ser ele)
(50) E.: [COELHO] (indica a caixa)
(51) S.: **Para quem é esta caixa: é dele** (aponta A), **é minha** (indica si própria), **é sua** (indica E)? **Vamos.**
A.: (diz que tem o nome dele no papel e aponta uma palavra)
E.: (não é igual) [DIFERENTE] **Ver de quem é o nome** [NOME] **que está aí.**
A. e E.: (comparam a escrita das frases – *ESTA CAIXA É PARA O EDILSON ABRIR/ESTA CAIXA É PARA O ADILSON ABRIR*)

Entretanto, as enunciações das professoras entrevistadas foram transcritas na íntegra, priorizando o registro das manifestações verbais das respondentes, preservando os momentos de silêncios, incorreções, por meio do uso de marcadores de pontuação, como *interrogação, exclamação, reticências etc*. Por sua vez, os enunciados foram organizados em turnos de acordo com as sequências em que aqueles ocorreram na entrevista. Os turnos foram enumerados, para também facilitar a localização dos conteúdos temáticos. As enunciações do entrevistador e do entrevistado foram registradas a partir das iniciais S. (pesquisadora) e P, para as professoras participantes (P1, P2, P3, P4, P5 e P6).

Saliento que todas as transcrições das entrevistas foram realizadas concomitantemente à etapa de coleta das sessões de filmagens com as crianças surdas no programa de leitura. Tal procedimento visava contribuir para ampliar a compreensão do pesquisador sobre os possíveis efeitos da concepção de leitura dos professores no comportamento dos participantes surdos durante o desenvolvimento do programa de intervenção pedagógica de leitura.

Embora tivesse transcrito todas as entrevistas em sua totalidade, como um instrumento valioso na investigação dos objetivos propostos neste estudo, apenas foram considerados para sua análise os dados que versaram sobre o *processo de ensino e a aprendizagem da leitura*, os quais serão apresentados e discutidos no quarto capítulo. Desse modo, os enunciados foram organizados em categorias e apresentadas em cinco tabelas, no Apêndice A. Para facilitar a revisitação do leitor às enunciações discutidas no livro, procurei agrupá-las em categorias, de acordo com os subeixos dos discursos dos professores relatados no próximo tópico. Em razão da riqueza do material recolhido, o leitor também poderá encontrar outros fragmentos das enunciações dos professores que não foram analisados, porém estão transcritos nas mesmas tabelas no Apêndice.

Por fim, ressalto que, em função do trabalho exaustivo de transcrições (entrevistas e sessões de filmagens), os dados permaneceram em repouso por um curto período de tempo, até que o pesquisador pudesse concluir o trabalho de revisão de literatura, dando prosseguimento ao trabalho de análise dos dados, conforme pretendo demonstrar a seguir.

Os critérios utilizados na apresentação e análise dos dados

Com o intuito de desvelar aos leitores os efeitos da investigação-ação na compreensão do(s) fenômeno(s) pesquisado(s), ou seja, de que os dados de uma determinada situação sofrem influências recíprocas, estando em constante processo de transformação e desenvolvimento (Bakhtin, 1992a; Pastorello, 2005), passo a apresentar a discussão e análise dos dados coletados nas *entrevistas* e *nas sessões de filmagen*s, como processos que ocorreram simultaneamente ao desenvolvimento educacional das crianças surdas.

Apesar de reconhecer que usos de instrumentos diferentes, de alguma forma, às vezes, podem trazer dificuldades para o pesquisador no tratamento e na discussão dos dados, espero conseguir chamar a atenção do leitor para vários aspectos relevantes do processo de letramento dos surdos no sistema educacional e no programa de leitura proposto. Portanto, visando atender aos objetivos desta pesquisa, discutirei e apresentarei os dados a partir de três grandes eixos temáticos:

a) Os discursos dos professores sobre o ensino da leitura nas escolas.

b) Os efeitos dos discursos dos professores na formação de leitores surdos.

c) O movimento de transformação dos sujeitos no processo de negociação e produção da leitura.

Dessa forma, diferentemente de uma concepção experimental que trabalhará com amostras quantitativas, com as quais se pretende generalizar automaticamente seus resultados, descreverei os focos de análise contemplados em cada eixo.

O primeiro eixo temático objetivou discutir e analisar o que dizem os professores sobre as práticas pedagógicas de leitura nas escolas em que as crianças surdas estavam matriculadas. Nele debaterei os seguintes subtemas:

- o planejamento da leitura *versus* o ensino da escrita na escola;
- os modelos de processamento do texto que subjazem as práticas pedagógicas de leitura;
- a concepção dos professores sobre a leitura e a surdez;

- a produção da leitura na escola: um processo contraproducente na formação do leitor;
- as atividades de leitura reservadas aos surdos no contexto escolar.

Entretanto, por avaliar que as crianças participantes deste estudo sofriam efeitos do modelo de leitura proposto na escola, considerei imprescindível analisar como os discursos dos professores afetavam os comportamentos das crianças do programa desenvolvido no CEES. Com esse procedimento busquei compreender algumas implicações desses discursos no processo de formação das crianças surdas, já que em vários momentos do desenvolvimento desse programa os alunos manifestavam atitudes diferentes em relação à concepção de leitura por mim defendida. Os desdobramentos dessas discussões foram organizados em dois subtemas:

- a leitura como verbalização e soletração do escrito;
- os primeiros sinais de alerta para a revisão dos paradigmas de leitura na educação dos surdos.

Já no terceiro e último eixo, procurei analisar como os interlocutores (crianças surdas e pesquisadora) mediaram a leitura sem terem uma língua em comum. O foco de análise recaiu sobre como os surdos atribuíram significado ao texto, tentando encontrar pistas e/ou indícios para ler. Também avaliei a importância da interação no processo de produção da leitura, destacando o papel do professor-pesquisador como mediador do conhecimento obtido pela criança *na* e *pela* leitura. Como subeixos de análise ressaltaram-se os seguintes temas:

- suportes textuais como mediadores reais na leitura;
- as primeiras dificuldades daqueles que se inserem no trabalho de pesquisa-ação e na formação de leitores surdos;
- leitura partilhada: uma estratégia valiosa na produção de leitura;
- em busca de pistas e/ou indícios grafossemânticos para ler;
- a leitura e o desenvolvimento linguístico dos participantes do estudo.

Por fim, para demonstrar a simultaneidade do processo de coleta e, consequentemente, das interferências dos fatores implícitos nos objeto(s) pesquisado(s), esclareço que a discussão e a análise do primeiro grande eixo temático caracterizaram-se pelos dados coletados

nas entrevistas; do segundo, pela intersecção dos dados encontrados nos dois instrumentos (entrevista e vídeo gravação); do terceiro, mais especificamente pelos dados das sessões de filmagens. A seguir passo a apresentar e a discutir os resultados encontrados.

4
Análise e discussão dos dados

Os discursos dos professores sobre o ensino da leitura nas escolas

Em seu estudo, Trenche e Balieiro (2004) apontam que a construção do conhecimento por parte da criança, acerca da aprendizagem da escrita, dependerá decisivamente da forma como essa modalidade de linguagem está situada dentro do cotidiano familiar, escolar e no contexto mais amplo da sociedade, ou seja, nos usos, nas representações, nas funções e nos valores atribuídos a ela nas diferentes interações sociais vivenciadas pelas crianças. Assim, as atitudes dos pais e da escola poderão influenciar positiva ou negativamente a relação da criança com a apropriação dessa modalidade de linguagem.

Na escola, especificamente, as autoras (ibidem) revelam que os surdos têm acumulado experiências negativas também com a escrita, na medida em que a rejeição a situações de produção dessa linguagem e a maneira como têm sido interpretadas nas práticas pedagógicas em sala de aula (isto é, relacionadas a marcas de produção por situações de *hipercorreção* e *cobrança*) contribuem para o afastamento das crianças das situações reais de produção de linguagem.

Analogamente às considerações das autoras (ibidem) sobre a aprendizagem da linguagem escrita na escola, e objetivando discutir essas

questões anteriormente mencionadas no que refere especificamente à produção da leitura, não se pode deixar de "sinalizar" como vem ocorrendo a formação dos leitores surdos na rede de ensino. Visando traçar um panorama sobre as práticas pedagógicas de leitura em sala de aula (comum e especial), passarei a analisar os discursos dos professores entrevistados sobre o ensino dessa modalidade de linguagem para os participantes surdos deste estudo.

O planejamento da leitura *versus* o ensino da escrita na escola

Os dados aqui encontrados correspondem aos achados da literatura (Borges, 1998; Silva, 2000a, 2000b, 2000c; Foucambert, 1994, 1997; e outros), considerando que todos os professores manifestaram dificuldades para relatar o que compreendiam acerca do planejamento da leitura em sala de aula. Embora o estudo piloto já revelasse tal tendência do professor entrevistado, tive o cuidado de tratar, nas entrevistas, dos aspectos da aprendizagem da leitura e da escrita de modo separado, conforme especificado anteriormente, mesmo sabendo que tais processos se intercruzam. Assim, na maioria das vezes, quando questionados sobre o planejamento e a metodologia utilizada para o ensino da leitura, em sala de aula, referiam-se à leitura como decorrente da aprendizagem da escrita, conforme demonstrado na sequência dos turnos:

(Professora V.)
S.: Você adota algum método para o ensino da leitura?
V.: Especificamente, não. A gente já vai junto com a escrita. Esse método de leitura simétrica...
S.: Você conhece algum método/abordagem específica para o ensino de leitura?
V.: Não.
S.: Como você planeja as atividades de leitura?
V.: É...
S.: Mais livre e não há uma preocupação...
V.: A gente pensa assim, que vai acontecer simultaneamente, não para, assim, agora a gente vai fazer só leitura, ou só a escrita.

Ao serem questionados sobre os objetivos e o planejamento da leitura, ficavam perplexos com a pergunta, pois pareciam conceber que a aprendizagem da leitura ocorreria em um passe de mágica. Nessa perspectiva, bastava favorecer o contato da criança com a escrita que automaticamente, após aprender a escrever, ela também seria capaz de ler.

> **(Professora L_1)**
> S.: Existe preocupação em sala de aula de propor estratégias para o ensino da leitura? Como você promove esse trabalho? Como isto ocorre?
> L_1: Hum... ahã!
> L_1: Então, eu acho que não é muito direcionado, não! Na verdade, a gente... é bem mais direcionado na parte da escrita. Se a criança já estiver escrevendo, né?, já estiver escrevendo bem, automaticamente ela vai estar lendo bem...
>
> **(Professora M.)**
> S.: Você consegue detalhar algumas etapas desse processo, ou seja, comportamentos mais comuns dos alunos na leitura?
> M.: Olha, eu não sei te dizer, assim. Vou ser bem sincera, eu acho sinceramente que existe, mas não saberia te dizer exatamente, não.
> S.: Quais são as atividades que você desenvolve em sua sala de leitura?
> M.: Sinceramente, foram poucas. Não sei se foi em razão de ser o meu primeiro ano, eu senti tão segura pra tá desenvolvendo, entende? Esses dias, nós estávamos numa reunião comentando sobre isso. Que a gente peca muito, eu acho, na leitura e na produção de texto. A gente fala muito "eu trabalho com produção de texto", mas na verdade a coisa é bem diferente, né? Então eu acho que na área da leitura fiquei um pouco insegura.
> S.: Você falou várias atividades de escrita, e poucas de leitura...
> M.: É mesmo, preciso ficar mais atenta.

Quando foram questionadas sobre a opção metodológica adotada pela escola para ensinar as crianças a ler e escrever, das seis professoras, apenas uma manifestou conduzir o processo de alfabetização considerando uma abordagem mais contemporânea, de bases construtivistas:

(Professora M.)
S.: Sua escola adota algum método de ensino da leitura e da escrita?
M.: Assim, a gente trabalha *muito mesclado*, não tem nada assim estipulado. Assim, lá nós não trabalhamos muito o tradicional e algum livro, que não pode. (risos)
S.: Você trabalha com uma metodologia específica?
M.: Assim, entra assim. É que geralmente todo mundo fala: ah... eu sigo método de Piaget, de Freinet, tal, né? Mas eu acho que todo mundo pega o que acha melhor de cada um e tenta fazer dentro de sua sala de aula, entendeu? Que nem lá na escola, a diretora gosta muito de Freinet, então ela tenta passar para que a gente trabalhe em cima da teoria dele, mas eu não me identifico com ele.
S.: Com que trabalha?
M.: Eu peguei um pouco do *construtivismo*, um pouco do *letramento*, eu acho que eu vou meio por aí.

Em itálico, destaco na fala da professora M. o uso de terminologias atuais para definir seu trabalho com a leitura na escola. Usando terminologias ligadas às novas correntes da psicologia do desenvolvimento e outras áreas afins e afirmando mesclar vários métodos de alfabetização em sala de aula, ela parece demonstrar a intenção de se contrapor às práticas tradicionais de ensino, sem fazer uma revisão das concepções teóricas que subjazem ao ensino da leitura e da escrita nessas correntes.

Apenas mais recentemente, ou seja, a partir da primeira metade do século XX, vem sendo possível notar mudanças gradativas no modo de conceber o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas. Baseados nas ciências da linguagem, diferentes pesquisadores procuraram discutir de forma mais intensa os problemas sobre a aprendizagem da leitura. Assim, a busca pelo método ideal parece ganhar espaço em relação ao entendimento sobre os usos e o funcionamento da linguagem escrita como sistema de representação de linguagem. Estudos ligados à Psicologia Cognitiva, de maneira especial às pesquisas fundamentadas na teoria da Psicologia Genética, trocaram o enfoque mecanicista sobre alfabetização para o enfoque construtivista, deslocando o objeto de preocupação de *como se ensina* para *como se aprende a ler e escrever* (Ferreiro; Palácios, 1987; Ferreiro, 1997; Teberosky; Colomer, 2003).

Como na educação de crianças ouvintes, educadores especiais também passaram a receber influência dos estudos de Ferreiro e Palácios (1987). Ambas as autoras, no final da década de 1980, amparadas nos pressupostos da Psicologia Genética de Piaget e na visão estruturalista da linguagem, conceberam a leitura e a escrita como processos de apropriação cognitiva, sendo estes objetos de conhecimento pela tomada de consciência de certas propriedades fundamentais da linguagem (dimensão grafofônica, aspectos gramaticais e semânticos da língua etc.). Nessa concepção, a linguagem é considerada aprioristicamente com suas propriedades, um objeto a ser conhecido.

Do ponto de vista do construtivismo – do processo de estruturação do pensamento piagetiano –, o sujeito é construtor de seu conhecimento. O sujeito epistemológico é o mesmo em todas as culturas. A construção desse conhecimento é norteada por uma exigência (intrínseca) lógico-matemática, o que consiste no universal cognitivo. A função simbólica é um processo individual, distinta e paralela ao desenvolvimento lógico-matemático, portanto a linguagem passa a ser vista como produto da inteligência (Smolka, 1988). Em consequência, a língua é considerada um sistema de elementos relacionados estruturalmente, usados para codificação e decodificação do significado. Portanto, o objetivo de sua aquisição é o domínio dos elementos desse sistema, definidos em termos de unidades fonológicas, unidades gramaticais (sintagma, sentenças), operações gramaticais (alternar, adicionar, juntar etc.) e itens lexicais.

Smolka (ibidem) salienta que as considerações a respeito do conceito de linguagem, na perspectiva construtivista, estão relacionadas às características fundamentais da união entre a visão estruturalista dos linguistas e do "sujeito epistêmico" dos trabalhos piagetianos. Para a autora, tal fato faz com que pesquisadores considerem a linguagem como uma questão marginal nesse processo, dando-se mais ênfase à lógica e à gramática, à origem e ao funcionamento das estruturas linguísticas.

Influenciados pela concepção construtivista, também é possível identificar uma série de outros trabalhos (Nemirovsky, 1999; Brasil, 1997, 2002) que definem a aprendizagem da leitura e da escrita considerando o conceito funcionalista de linguagem de Hymes (apud

Nemirovsky, 1999), para quem a língua não implica somente os princípios organizacionais (estruturas e itens lexicais), mas também regras pragmáticas e sociais de funcionamento.

Nessa perspectiva, a construção da leitura e da escrita é vista a partir de dimensões semânticas e comunicativas, o que leva à especificação e à organização do conteúdo a ser ensinado com base em categorias de significados e funções. Esses temas apontam para a visão da língua escrita como *instrumento de comunicação*. Sua aprendizagem deixa de ser entendida como um domínio rígido de estruturas gramaticais, para ser compreendido como um processo dinâmico que concebe o aluno como um usuário da língua escrita, que deverá ser capaz de comunicar-se por meio dela, em diferentes situações e contextos. Para tal, o professor deverá considerar as variações geográficas, sociais de registros (formal e informal), além das diferenças existentes entre as modalidades oral e escrita. Os erros não devem ser considerados como manifestações equivocadas do aprendiz que devem ser abolidas, mas como um fenômeno que parte da construção gradativa de aproximação do sistema da nova língua a ser aprendida.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, os educadores dos programas educacionais monolíngues também passaram a valorizar a concepção construtivista nas práticas pedagógicas de ensino da escrita para o surdo (Couto, 1988). Tal perspectiva pode ser observada nos documentos oficiais que embasaram (e ainda embasam) o ensino da escrita no Brasil na década de 1990 – MEC, volume II, fascículo 4, da coletânea Educação especial – A educação dos surdos (Brasil, 1997a, p.27). Esse documento propõe ao professor o desenvolvimento dos "seguintes temas" para que a criança surda possa aprender a língua portuguesa:

1) Percepção/identificação dos sons, ritmos e imagens, em estreita correlação com a estimulação auditiva e rítmica.

2) Linguagem, língua e fala, em estreita correlação com a estimulação fonoarticulatória/fala e a linguagem verbal e não verbal, abordando os aspectos:

a) lexicais – exploração de palavras;

b) morfossintáticos – relação;

c) semântico-pragmáticos, relação de sentido.

Considerando a fusão entre o trabalho pedagógico e o fonoaudiológico, tais práticas parecem não sustentar as bases do sucesso na educação da criança surda, principalmente no que se refere ao letramento, conforme já descritas no primeiro capítulo. Embasados em uma concepção clínica sobre a surdez, professores e fonoaudiólogicos continuam insistindo na língua oral como pré-requisito para alfabetizar os surdos. Por defenderem a estimulação da fala concomitante ao ensino da escrita, opositores à perspectiva monolíngue na educação dos surdos referem que tal concepção colabora para desviar a atenção da criança sobre a compreensão do funcionamento do sistema de escrita.

Embora se possa verificar na literatura um aumento significativo de experiências pedagógicas sobre o ensino da segunda língua para os surdos baseadas na relativa autonomia entre fala e escrita, destacando o papel da língua de sinais nesse processo, as análises dos dados nos próximos tópicos contradizem tais achados. Fundamentados em uma visão clínica sobre a surdez e em modelo associacionista da aprendizagem, os professores entrevistados parecem continuar enfatizando velhas práticas pedagógicas ressaltando a oralidade como um fator importante na apropriação da leitura e da escrita pelos surdos.

Os modelos teóricos de processamento do texto que subjazem as práticas pedagógicas de leitura

Ao serem questionadas sobre como ensinavam a leitura em sala de aula, três professoras informaram que primeiro a criança deveria aprender o funcionamento do sistema linguístico escrito para poder ler. Nessa perspectiva, a leitura parece ser concebida como um processo de extração de significados do texto, sendo sua aprendizagem decorrência do domínio de mecanismos básicos da leitura. A partir de uma concepção tradicional de ensino da leitura e da escrita, baseado no processamento ascendente (*button-up*) do texto, a criança era incentivada a identificar letras, palavras e frases.

O processo de decodificação resultaria do conhecimento das estruturas mais simples do texto para as mais complexas. O propósito

universal da leitura seria obter significado do texto, independentemente dos objetivos específicos de cada ato individual de leitura, das características do material gráfico e da diversidade dos sistemas linguísticos. De modo geral, no modelo de processamento ascendente (*button-up*), os professores defendem a leitura como uma habilidade a ser dominada pelas crianças, decorrente de um aprendizado particular, tendo como base o conhecimento prévio da língua materna (oral). Exemplos desse modo de conduzir a prática pedagógica podem ser vistos a seguir.

> **(Professora C.)**
> C.: Então, no começo, eu faço assim: eu trabalho a família que estou explorando no tema. Vamos supor: se é "CA", eu trabalho "CA". Então, no início eu faço várias palavras com "CA", eles vão me falando. Aí eu vou registrando, vou registrando. Aí a gente faz leitura coletiva, leitura um por um, e vai... Aí eu vou passando. Quando eu vejo que eles já estão craques na leitura de palavras, aí eu vou passando pra frase. Então o que eu posso escrever de "CA", que eu posso escrever... e vou registrando. Aí depois, agora já nesse tempo, eu já tô nos textos. Apesar de que a gente lê textos... A partir do momento em que eu apresento, a gente faz as leituras, mas é... uma praxe que eu adotei, sabe? Então no início de aula a gente lê, faz essas leituras desde o início: letras, depois as palavras...

> **(Professora L_1)**
> L_1: Ah! Eu acho que com o trabalho mesmo com palavras, sabe, com as letras, é! Vai reconhecendo as palavras, vendo, por exemplo, o que forma juntando as sílabas, tal...

Em oposição ao processamento ascendente, apenas a professora J. demonstra basear-se no modelo de processamento descendente (*top-down*) do texto. Por trabalhar com crianças surdas, J. revela sua preocupação com a aquisição do vocabulário prévio para ensinar a leitura. Nesse sentido, enfatiza o ensino e o estudo da palavra no texto, para depois desmembrá-la em sílabas, compondo novas palavras. O leitor surdo não leria letra por letra, mas usaria seu conhecimento linguístico e seus recursos cognitivos *não* para estabelecer antecipações sobre o conteúdo das palavras no texto, como propõe o modelo

descendente, *mas sim* para identificar as palavras, que nem sempre vinham acompanhadas do texto. Para a professora J., a criança surda seria capaz de ler quando já tivesse adquirido um vasto vocabulário na língua portuguesa escrita. Por isso, tem a preocupação de trabalhar com fichários, apresentando aos alunos primeiro os conceitos de várias palavras da língua portuguesa de forma monossêmica.

(Professora J.)
J.: Não algum texto, não trazem. Só se realmente eu solicitar às crianças. A gente trabalha muito isso... porque a gente trabalha figuras, desenhos... eu tenho revistas de monte, revistas... e um fichário.
S.: Para que serve o fichário?
J.: São figuras... que têm a escrita e o desenho. Por exemplo, para você conceituar praia, eu mostro para ela. Tem crianças que nunca foram à praia, mas ela conhece pela televisão. Aí, o que acontece... eu vou trabalhar a palavra praia em algum momento. Então eu tenho que recorrer ao fichário, tem monte de palavras, em ordem alfabética. Às vezes eu peço para eles procurarem uma palavra no fichário que começa com F.

Ao analisar esse episódio nota-se que por alguns instantes as professoras M. e C. pareceram defender o *modelo interativo* de processamento do texto, quando referem ser importante destacar que, antes mesmo de chegarem à escola, as crianças viveram diversas experiências e mantiveram diferentes contatos com o universo escrito.

(Professora M.)
M.: É, assim, as crianças que estão mais envolvidas, quando você consegue envolver a criança, você consegue com que ela sinta a necessidade e a vontade, né? Então, assim, uma coisa que me marcou muito foi quando a primeira conseguiu ler a primeira palavra, ela falou: "Professora, eu sei ler sozinha". Então, assim, você percebe que ela se sente valorizada, entendeu? Eu acho que a criança vai abrindo os olhos para outras dimensões, as quais ela ainda não percebeu.
M.: É assim que a criança vai descobrindo a leitura e a escrita. Para mim, os dois caminham juntos. Então, assim, ela vai descobrindo e ela vai construindo a sua... eu acho que não seria um método. Mas ela vai construindo os próprios recursos de leitura, entendeu? Porque ela vai... ela cria a sua

maneira de conseguir identificar, de conseguir, entendeu? Você não dá isso pronto a ela, né... Você tem que fazer com que a criança consiga aprender pelos próprios meios de... de... de pesquisa
M.: Ela vai ler, mas sem saber exatamente, você tá dando a leitura para ler. Você tá sendo leitor para que faça um caminho para leitura. Para que ela compreenda, de repente, como se dá a leitura, né? Porque, se ninguém ler para ela, ninguém faz o papel de leitor, como que ela vai saber como se dá isso? Então, é o adulto. Acho que a criança precisa ter um leitor para ela, pra que ela se sinta interessada, pra que ela entenda o que é a leitura e pra que serve essa leitura.

Embora as professoras demonstrassem a preocupação com a exposição dos alunos a diferentes situações de leitura, de valorizar o papel do adulto nesse processo e com o risco de que cada criança pudesse aprender a ler a partir do desenvolvimento de estratégias variadas, acabaram se contradizendo, enfatizando sua entrada apenas na leitura pelo processamento fonográfico da escrita. Apesar da preocupação com as funções sociais da escrita e de afirmarem que as crianças fazem leitura incidental para atribuir significado ao texto, reforçam ser a capacidade de decifrar o símbolo gráfico a responsável pelo sucesso do aluno em leitura.

(Professora M.)
S.: Para ler, as crianças precisam ter algum conhecimento específico?
M.: Mas pra que ela possa ler, ela tem que conhecer as letras, identificar e juntar as letras, acho que é isso!

(Professora C.)
C: Eu acho que o início é isso aí. Depois a gente vai trabalhando partes. Então, partes do nome. O teu nome começa com C. Vamos supor Carla. Mas qual o som pra dar CA?
C: Aí sai automático, aí depois domina que dele é CARLOS, que o outro é CAROLINA. Que o mesmo, né?... Depois a gente trabalha as finais...
(40) C: Ler é identificar, né?... Identificar a palavra inteira, como um todo. Não por partes. Que tem criança que domina partes...

(Professora V.)
V: [...] Eu vejo assim, que a criança desenvolve a leitura quando ela começa a dominar também a... o próprio alfabeto, as palavras. Aí ela consegue ler. Desenvolve tudo um pouco.
V: Se ela não conhecer todas as letras... ou se tiver muitas letras que ela não conhece, ela não tem condições de ler.

(Professora L_1)
L_1: Bom!... Eu acho que elas leem, assim... Decodificando, né?... os sinais e com... não, leitura não é só decodificar, tem que... sabe?... decodificar bem, assim, sabe?, todas as letras, sílabas, mas não compreende o que está escrito.

(Professora L_2)
L_2: A criança que fala, aprende a ler, primeiro tem que ter o contato com a letra, com vários materiais de escrita. Tem que fazer parte do mundo dela e..., ela vai sendo..., pelo que percebo do meu filho e de outras crianças... vai tendo o contato com as letras, vai descobrindo o mundo da escrita, vai decodificando símbolos, logotipos. Ela já vai fazendo essa leitura, né? Antes de ler, ele vê o escrito: Coca-Cola. Ele não sabe ler, mas sabe que tá escrito Coca-Cola ali. E do Banco Itaú, acontecia isso com meu filho, aí ele foi conhecendo as letras. Onde a gente ia, ele ia apontando. Apontava no muro que tinha uma propaganda, ele falava: essa é a letra B, essa é a letra L, e, sei lá, ele ficava apontando as letras. Aí ele vai relacionado... B, e o BO, aí lendo assim, desse jeito, depois L com A, Bola, exemplo, né? E sempre tendo contato com a leitura, com material impresso, vendo o mundo, as formas que tem, ele vai decodificando tudo e vai tentando, aí tentando ler. Tá escrito, juntando com que é. E assim até que ele tá lendo agora...

Contrariamente à fala das professoras, Kleiman (2002) definirá a importância de alguns conhecimentos como responsáveis pelo sucesso dos alunos em leitura no modelo interativo, como o conhecimento do sistema linguístico, ou seja, saber codificar e decodificar palavras dentro de uma convenção socialmente estabelecida, apropriar-se do formato ou dispositivo em que se encontram os diversos textos escritos; ou melhor, saber como

> [...] um determinado gênero é formatado no espaço da tela ou do papel, onde quer que este ganhe vida, pois o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará, em grande medida, suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem um papel considerável na compreensão (ibidem, p.20).

Um terceiro aspecto, mais abrangente, para Kleimam (ibidem), seria o conhecimento de mundo, que na verdade abrange os outros dois já citados, além do conhecimento linguístico e textual. Simultaneamente, no momento da leitura há que se ter elementos da vivência de mundo, que é particular de cada leitor.

Nas práticas pedagógicas interativas, preocupados com que a fonologia seja aprendida, professores investem muito tempo na leitura de cada palavra. Evitando que a criança cometa erros durante a leitura, deduzida a pronúncia, agem de forma a corrigi-los imediatamente. Dessa maneira, dedicam-se cada vez mais a expor os alunos ao domínio precoce da relação letra-som, considerado a base para a leitura eficiente. Para Smith (1999), a excessiva atenção voltada para esses aspectos apenas gera crianças decodificadoras do escrito, e não leitoras, levando-as à visão túnel, ou seja, uma visão restrita a uma pequena área do texto, desvinculada do sentido.

Embora favorável ao processo descendente de processamento do texto, Smith (ibidem) alerta para a importância de estimular a adivinhação e as previsões na leitura. Tais procedimentos seriam, para ele, capazes de fomentar conhecimentos sobre a linguagem escrita. Instigando o aluno a levantar hipóteses que gerem constantes reflexões, fazer comparações a partir do conhecimento prévio, seria dada a ele a chance de aprender a ler, visto que os significados da escrita não se encontram em símbolos impressos, mas no conjunto de informações prévias que cada leitor possui. Para o autor, a informação visual não garante a leitura, apenas permitirá ao aluno acessar conexões cerebrais que constituem a compreensão, por sua vez, da produção da leitura.

Apesar de nas falas das professoras entrevistadas aparecerem alguns comportamentos valorizados na concepção interativa (pseudoleitura e conhecimentos prévios), elas não souberam explicitar como ocorreria

a aprendizagem da leitura nesse modelo. Apoiadas em parâmetros de avaliação dos níveis de aquisição ortográfica das palavras na escrita definidos por Ferreiro (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), buscam, equivocadamente, justificar o ensino da leitura.

(Professora M.)
S.: Vou iniciar minhas perguntas sobre a leitura. Como as crianças aprendem a ler?
M.: Lendo, vivenciando esse mundo letrado que a gente vive.
S.: Elas fazem o que quando leem?
M.: Ela faz? Ela participa mais do social do mundo, creio que seria isso.
S.: Como você acha que elas leem, quais os comportamentos mais comuns?
M.: É assim: as crianças que estão mais envolvidas, quando você consegue envolver a criança, você consegue com que ela sinta a necessidade e a vontade, né? Então, assim, uma coisa que me marcou muito foi quando a primeira conseguiu ler a primeira palavra. Ela falou: "Professora, eu sei ler sozinha". Então, assim, você percebe que ela sente valorizada, entendeu? Eu acho que a criança vai abrindo os olhos para outras dimensões da qual ela ainda não percebeu.
S.: É isso que você tá chamando de leitura convencional?
M.: Não, leitura convencional seria a leitura *alfabética* mesmo. De conseguir ler por completo, né?

(Professora C.)
C: Primeiro a gente trabalha as letras, né? Não necessariamente tem que ser a ordem alfabética. É de acordo com que a gente vai explorando. Então o nome. Então domina as letras do nome. É o primeiro passo. Depois, vai... nome da mãe, nome da escola, da professora e assim... é coisa que tem significado para eles, né?
C: A leitura individual é no texto. Porque eles têm que registrar pra mim. Então, no começo é uma loucura, né? Porque tem 28 alunos, só dois *pré-silábicos*. Então aí é impossível eu fazer o registro de tudo. Então aí eu faço, vamos supor, dez, doze numa produção, e eu vou registrando tudo, eles vão aprendendo por aí. Então, vamos supor, você faz listagem de palavras com CA. Então você vai pensando nas carteiras, eles vão registrando. Aí vê o que tá faltando, aí vou falar cachorro. Cadê o CHO? Então eu vou fazendo essas reflexões, né?

Priorizando as tentativas e as hipóteses das crianças em relação à produção escrita, novamente deixam de auxiliar ou até mesmo de compreender como ocorre o processo de desenvolvimento dos alunos na leitura. Considerando a linguagem escrita como representação da fala (relação dimensão sonora/extensão gráfica), parecem examinar a leitura em termos de níveis de seu desenvolvimento. Tal postura reforça as considerações de Smolka (1988) quando afirma que ao invés de se tomar o estudo de Ferreiro e Teberosky como contribuição para o entendimento dos processos de construção da escrita, no Brasil tem-se reduzido seu ensino à questão da correspondência gráfico-sonora para avaliar a criança nessa modalidade de linguagem. Ao categorizar as crianças e agrupá-las de acordo com os níveis de compreensão dessa relação, tais questões se agravam, na medida em que este estudo mostra professores utilizando tal referencial teórico para analisar o desenvolvimento do aluno em leitura.

De modo equivalente às considerações de Lodi (2004), tanto os professores do ensino comum quanto os professores da educação especial aqui entrevistados parecem manter a preferência pelo modelo de processamento ascendente (*button-up*) do texto quando objetivam ensinar a leitura em sala de aula. Mesmo utilizando terminologias mais atuais sobre a alfabetização (letramento e construtivismo), conforme demonstrado anteriormente, os discursos continuam presos a velhos procedimentos pedagógicos, mantendo uma visão ultrapassada sobre o que vem a ser leitura. Embora novas tendências educacionais apontem direcionamentos diferentes sobre tal processo, percebo que a visão dos professores sobre a leitura ainda é muito limitada. Quando foram interrogados sobre como as crianças liam, ou melhor, sobre o percurso realizado pelo aluno no processo de apropriação da leitura, mesmo aqueles que pareciam trabalhar em uma perspectiva mais interativa do texto enfatizaram estar o sucesso da leitura atrelado ao processo de decodificação de letras, sílabas e palavras no texto.

A concepção dos professores sobre a leitura e a surdez

Levando em consideração as especificidades linguísticas dos participantes deste estudo ao serem matriculados em classe comum e em especial na rede de ensino, interessa avaliar como os professores conduziam o ensino da leitura em sala de aula. Em outras palavras: como lidavam com a ausência de um sistema linguístico para a mediação da leitura em língua portuguesa? Qual a importância da linguagem oral nesse processo, uma vez que as crianças surdas pouco a dominavam?

Ao serem levados a refletir sobre a importância da língua oral na produção da leitura, notei que os discursos foram divididos em dois grandes grupos: o daqueles que consideravam a fala importante para a aprendizagem da leitura e o daqueles que disseram ser possível aprender a ler independentemente de saber falar. Os exemplos dos que afirmaram ser a oralidade importante nesse processo podem ser vistos a seguir:

(Professora L_2)
S.: Então, como você acha que a criança aprende a ler? A oralidade é importante nesse processo?
L_2: Eu acho que é importante. Porque eu acho que ele faz relação, né?, do som com a escrita, vai alimentando aquilo, né? Agora, se ele não tem...
S.: O surdo, que não ouve e não fala, não pode aprender a ler?
L_2: Eu acho que pode, mas é mais difícil, mais demorado, e o que eu tenho visto não é com grande sucesso também. Agora, eu também não sei como seria.

Já os exemplos daqueles que se inserem no segundo grupo podem ser identificados em dois trechos a seguir:

(Professora V.)
V.: Pra leitura, é como já disse: a criança pode ler, mesmo sem saber que ela tá ouvindo o coleguinha [...].

> **(Professora J.)**
> J.: A oralidade é importante. Ela facilita o aprendizado, mas como a gente trabalha com surdo, temos que pensar que tem dificuldade para aprendizagem da fala. Eu não posso enfatizá-la. Se ele souber, será ótimo.

Embora tais professores dissessem ser possível ao surdo aprender a ler sem saber falar, tal afirmação pareceu não se sustentar, acabando por se igualarem ao primeiro grupo, pois se julgaram inseguros para conduzir o processo de alfabetização da criança surda sem a mediação da oralidade nesse processo, seja ele professor de classe comum, seja especializado.

> **(Professora V.)**
> V.: Ai... é uma incógnita... Eu não tenho experiência, né? Tenho a P., a gente está tentando ensinar. Aprende com ela também, como trabalhar com ela.

> **(Professora L_1)**
> L_1: Ah! Olha, com a criança, assim, surda é difícil, viu! Porque é tão automático, não é?...
> L_1: Olha, mas é difícil essa... de pensar... Por isso que eu falo que a gente fica ansiosa, né?, com o trabalho, assim, dessas crianças.

> **(Professora M.)**
> M.: Olha, é uma coisa, assim, que eu tô falando. Eu não tenho, assim, muito claro na minha cabeça...

De modo geral, apesar de terem conhecimento da língua de sinais como um sistema linguístico viável aos surdos para o desenvolvimento do pensamento e da apropriação dos conhecimentos escolares, poucos conseguiram sistematizar o que pensavam a respeito do processo de produção da leitura para o segmento da população sem a intermediação da fala.

Apenas a professora J., buscando explicitar seu ponto de vista, afirmou ser possível aos surdos alfabetizarem-se independentemente

da aquisição da fala, ressaltando a importância da aquisição da língua de sinais nesse processo. Ao destacar a língua de sinais na produção da leitura e da escrita, demonstra compreender a sinalização do texto em língua portuguesa como uma habilidade avançada de proficiência do surdo em leitura que, ao conseguir fazer isso, terá compreendido o significado das palavras. Porém, descreve que, para muitos deles, a maior barreira na aprendizagem da leitura continua atrelada ao déficit de vocabulário na aquisição da língua majoritária.

Ainda que se conclua ser a fala nem sempre possível para muitos surdos, J. parece reforçar o ensino da linguagem desvinculada do sujeito como uma "fala morta", conforme apontado por Vygotsky (1995b) no século passado. Para ensinar os surdos a ler, defende ser necessário trabalhar com o déficit de vocabulário, destacando a formação de novos conceitos nas modalidades escrita, falada e sinalizada. A linguagem, para ela, apresenta-se de maneira externa ao sujeito. Tudo se passa como se as palavras tivessem um sentido literal e preestabelecido. O surdo que não adquirir uma língua antes de sua entrada no processo formal de alfabetização terá problemas com o desenvolvimento da linguagem e, em consequência, com a formação de conceitos que, na visão de J., são aspectos fundamentais para a aquisição da leitura, fato que a leva a defender a oralidade como um recurso auxiliar nesse processo.

(Professora J.)

J.: (sinaliza a frase na ordem da estrutura da língua portuguesa) [COMO A CRIANÇA APRENDE A LER], sinalizando que é capaz de entender tudo.

S.: Ele só sinalizou, e você pergunta para explicar o que entendeu, e ele diz que não compreendeu nada!

J.: Não, essa situação é difícil. Porque, se ele entendeu... ele vai conseguir transformar em sinal isso daqui, porque ele tem o conceito disso daí... Agora, se ele não tem o conceito, fica difícil, né? Provavelmente ele não vai saber o que está sinalizando.

J.: [...] Noto que o aluno surdo que se comunica oralmente tem um desempenho melhor na escrita do que aquele que só usa sinais...

Nessa perspectiva, assim como a criança ouvinte, o surdo se vê obrigado a trabalhar com a "sinalidade" na leitura, isto é, com o aspecto sonoro apenas da escrita ou com a identificação do sinal. De maneira semelhante às considerações de Arena (1992) sobre a apropriação da leitura pelos alunos ouvintes, pode-se dizer que, tradicionalmente, no ensino para os surdos, os professores também continuam insistindo em ensinar a língua despojada de seu sentido e de valor social. Ao veicular a língua como um processo de identificação, desconsidera-se a compreensão, mantendo-se a criança fora do fluxo linguístico. Enfatizando a percepção de estímulos visuais e evitando mergulhar no mundo do significado, leva-se a criança a apenas formalizar uma visão distorcida do que vem a ser a leitura. A língua, ao ser tratada monossemicamente, desvia a atenção das crianças do que pode ser a atividade de leitura.

Ao abordar essa questão, Karnopp (2002) explicita que tal atitude advém da visão equivocada dos educadores a respeito do conceito de "deficiência verbal" dos surdos. Nos melhores dos casos, para ela, quando a língua de sinais é considerada, com medo de que os surdos leiam e escrevam erradamente seus textos, é comum ver a utilização de práticas de ensino de leitura e escrita simplificadas e desconectadas de sentidos. Por não saberem lidar com a estrutura e o funcionamento de duas línguas diferentes, as produções dos alunos surdos parecem ser tratadas como "erradas" e como "não textos". Apesar de as produções linguísticas (gestuais e escritas) terem uma explicação lógica, científica, linguística, histórica, psicológica e sociológica, educadores continuam negando as especificidades da surdez no desenvolvimento e na aprendizagem dos surdos nessas modalidades de linguagem.

Para Karnopp (ibidem) e Lodi (2004), esse tipo de prática linguística também se baseia na ideia de relações de dominância entre língua de sinais e língua portuguesa, pela qual a segunda é equivocadamente considerada superior à primeira. Nessa direção, ambas as autoras salientam que se a língua de sinais continuar sendo inferiorizada, descaracterizada no contexto escolar, será empregada apenas como uma ferramenta para o aprendizado da língua portuguesa, ignorando que os surdos pertencem a uma comunidade linguística com valores e cultura própria.

Assim como denunciado por Karnopp (2002), ainda que apenas duas das professoras – J. e L_2 – demonstrassem conhecimento sobre a situação bilíngue dos surdos, assim como as outras (V., M., C., L_1), também não toleraram qualquer manifestação linguística diferente. Tratando os alunos surdos como deficientes linguísticos, continuam enfatizando a oralidade como um requisito importante para a aprendizagem da leitura e escrita, sejam ou não esses alunos ouvintes.

No entanto, a necessidade de o aluno surdo ter acesso ao uso efetivo de uma modalidade linguística, por meio da qual ele compreenda os conteúdos socializados em sala de aula e se faça compreender, requer a revisão da posição tradicional do ensino da leitura e da escrita subsidiada pela mediação dos sons da fala. Fernandes (2003, p.50) reforça tal ideia ao afirmar que é perfeitamente possível que pessoas surdas aprendam uma língua sem nunca ter ouvido ou pronunciado sequer uma de suas palavras, como asseguram os relatos de muito surdos adultos, não oralizados, que possuem um bom domínio da escrita. Nas palavras da autora, "[...] propiciar às crianças surdas o aprendizado da língua portuguesa contemporânea, principalmente em sua modalidade oral, de modo a possibilitar-lhes o desenvolvimento da linguagem como instrumento de interação interpessoal e social, é habilitá-las a desempenhar tarefas comunicativas". Tal afirmação é corroborada pelos estudos de Martins e Giroto (2010b) pela premissa de que os surdos podem se apropriar da leitura e escrita independentemente do conhecimento fonológico, em razão da natureza gráfico-visual da língua portuguesa.

Compreender essa possibilidade requer do professor rever sua forma de atuação em sala de aula como mediador do processo de apropriação da leitura e da escrita de alunos surdos (Berberian, 2003, 2004, 2006).

Conforme indica Guarinello (2007), cabe a esse professor, entre outras ações, considerar: as singularidades da condição de surdez vivenciada por cada aluno surdo; garantir situações discursivas na modalidade linguística em que o aluno for proficiente (oral ou língua de sinais), tendo o professor e/ou intérprete o domínio dessas modalidades e formação adequada; utilizar os gêneros discursivos

que circulam socialmente na escola, como possibilidade de ensino da segunda língua para os surdos, excluindo-se os textos descontextualizados e mecânicos.

Complentar a esse posicionamento, Guarinello (2007), Martins e Giroto (2010a, 2010b) afirmam que a apropriação da leitura e da escrita pelo aluno surdo sempre divergirá da norma padrão. Ter conhecimento das diferenças estruturais entre a língua portuguesa e a língua de sinais, no processo de apropriação dessas modalidades, implicará ao professor considerar que as inadequações lexicais apresentadas por esse alunado, são decorrentes das restrições de suas experiências com a língua portuguesa. Portanto, legitimá-lo à condição de sujeito ineficiente, atribuindo-lhe responsabilidade pelo fracasso na apropriação destas modalidades linguísticas, e não aos colegas e/ou ao intérprete, para Guarinello (2007) apenas reforça a manutenção de uma visão equivocada do esforço daquele que busca compreender o funcionamento da língua portuguesa, pela mediação de uma outra modalidade gesto-visual, a saber, a Libras.

Obviamente, tais considerações não dão conta de apresentar uma discussão aprofundada sobre o tema, mas podem contribuir para a reflexão sobre o trabalho com alunos surdos no que se refere à apropriação destas complexas formas de linguagens - a Libras e o Português.

Assim posto, a omissão na fala das professoras (V., M., C, L1), relatadas anteriormente, sobre como lidar com as diferenças dos sistemas linguísticos (Libras e língua portuguesa) no ensino da leitura para os surdos reflete o quanto a escola se encontra atualmente distante no atendimento das necessidades educacionais especiais dessa população. Tal fato também pode ser analisado como decorrente de vários fatores, dentre os quais se destaca a falta de investimentos em programas de formação continuada aos professores.

Ao referir a inclusão dos surdos em sala de aula comum, Borges (2004) alerta que a falta de conhecimento sobre as especificidades linguísticas, metodológicas e de aprendizagem dessa população contribui para que os professores continuem ignorando a presença dos alunos surdos dentro de sala de aula. Para ele, tal aspecto está relacionado ao total despreparo dos profissionais da escola para lidar com as neces-

sidades especiais dos alunos com deficiência. Essa situação, segundo o mesmo autor (ibidem), pode ser considerada como um reflexo da falta de investimentos em formação adequada para os professores. Ademais, os baixos salários do professorado e as longas jornadas de trabalho que esses profissionais necessitam cumprir os impedem de investir, por conta própria, em formação continuada. Outro ponto que merece destaque centra-se no fato de que a maioria dos cursos de graduação não contempla em seus currículos uma ação voltada para o trabalho que leve em conta as diferenças na escola.

A produção da leitura na escola: um processo contraproducente na formação do leitor

Todas as professoras aqui entrevistadas foram unânimes em dizer que somente consideravam saber ler aquelas crianças que conseguiam compreender algo escrito. A seguir serão apresentados fragmentos de falas que exemplificam essa concepção.

> **(Professora J.)**
> J.: [...] a criança está lendo a partir do momento em que ela consegue entender o que é.
> J.: Compreender, ler é compreender. Repetir não adianta nada. O que ele vai entender se só repetir as palavras? Para ele ser um leitor ele deverá entender o que está lá.
> S.: O que as crianças leem?
> J.: Elas leem palavras...
> S.: Como elas leem as palavras?
> J.: Alguns com sinal, com sinal, fala, desenho. Se eu não consigo entender o que leu, ele vai lá, desenha na lousa.
>
> **(Professora M.)**
> M.: Eu acho que sim, pois o bom leitor é aquele que consegue fazer essa correlação da leitura com... somente interpretar o que tá vendo, lendo.

Não obstante, as situações de leitura proporcionadas por elas em sala de aula não ultrapassavam o universo de leitura de palavras e frases, conforme pretendo demonstrar neste tópico.

Nos discursos das professoras, desde o início do processo de alfabetização, as crianças raramente são autorizadas a ler textos, por não saberem ler. Elas poderão partilhar momentos de leitura, narrados pelo professor, por meio do relato escrito de alguma experiência do grupo, podendo, em seguida, iniciar um processo de estudo das palavras e de pesquisas no texto. Nesse sentido, foram esclarecedores os exemplos a seguir:

(Professora J.)
J.: A criança chega, vai me contar o que aconteceu. Se eu não consegui entender, eu vou procurar saber. A gente vai discutir aquilo...
J.: Você vai explicar o que é... se vai associar aquilo com a figura.
S.: Então é você que lê.
S.: Então, primeiro você explica, só depois eles podem ler.
J.: Não é que eles não podem ler... eles não conseguem... Vamos pensar que alguém oraliza e vai lá, no texto, repetir aquela palavra que tenha sílaba simples.
J.: Eu leio um livro para eles... então eles leem as figuras. Se procura livros em que as figuras falam por si.

Em outros momentos, a leitura é confundida com atividade de pesquisas. Segundo relatos das professoras, essas atividades geralmente são desenvolvidas com o propósito de favorecer o contato das crianças com a leitura de palavras conhecidas, de identificação de letras e escrita de novas palavras etc.

(Professora C.)
S.: Você oferece textos para as crianças lerem?
C.: Sim. Desde o começo, mesmo que não saibam ler, a gente oferece. Porque, se ele não sabe ler, ele sabe pesquisar. Então, aquilo que eu te falei: vamos achar uma palavra que tenha uma letra conhecida.

(Professora V.)
V.: Lê o caderno, listinha de palavras, lê o livrinho na hora da leitura... Pra ir incentivando melhor. Indicando a palavra. Aí não consegue, identifica a primeira letra. E a outra letra, lembra que já estudamos lá... Aí eles vão lembrando, e aí vai.

(Professora L_1)
L_1: [...] A gente cola as fichinhas na lousa pra ir lendo, joguinhos. Por exemplo, eu tenho umas cartolinas que a gente faz, escreve, por exemplo, o pião, aí eu vou colocando o N, com eles, como se fosse uma brincadeira. Se eu colocar M pra eles irem lendo, então mão. Aí eu tiro o M, coloco o P. Assim, a leitura mais através de jogos, né? Eles acham que eles estão jogando, né?, que estão brincando, que é bem mais fácil, né?...

Quando solicitadas a explicitar as atividades de leitura propostas em sala de aula, as professoras disseram que a maior preocupação continua a recair sobre a produção escrita. No cotidiano da sala de aula, as atividades de leitura e escrita, conforme já mencionadas neste eixo temático, são planejadas e desenvolvidas de forma concomitante, ou seja, parece não haver distinção dos procedimentos para ensinar a criança a ler e a escrever. Em geral, reconheceram quase nunca planejarem as atividades de leitura, uma vez que estas ocorrem frequentemente em determinadas situações em sala de aula, dentre as quais fizeram questão de destacar a leitura coletiva ou em voz alta, na lousa, a leitura individual, para aguardar os colegas concluírem as atividades, a hora da leitura:

(Professora L_1)
L_1: Eu acho que... não fica muito direcionado, não. Por mais, assim, a gente lê... por exemplo, eu passo o texto na lousa. A gente faz a leitura junto do texto. Todas as atividades eu leio em voz alta. Depois eu chamo, um pede pra ler, sabe. Mesmo que eu já li, ele lê, a gente lê. Depois... as palavrinhas, num caça palavras, pra gente ler as palavrinhas que nós achamos. Mas assim... é... a escrita é bem mais intencionada, é bem mais sistematizada, né?...

(Professora M.)
S.: O que as crianças leem em sala? Quais são os materiais mais comuns para leitura?
M.: Eles exploram muitos livros infantis, revistas, mais aí eu não sei se seria leitura mesmo, enquanto aguardam os colegas concluírem as atividades na sala, né?

S.: Você saberia dizer em que momentos costumam pegar esse material?
M.: Seria uma hora reservada. A gente chama "hora da leitura". Cada um vai para sua mesinha, escolhe um livro e vai fazer a leitura. Aí a gente, por exemplo, sorteia um que vai contar a sua história, vai contar para os colegas, seja através da imagem, o que ele tenha conseguido ler a história realmente do livro.

Entre os materiais mais comuns utilizados em sala de aula para promover e incentivar a leitura, foram citados com frequência livros de histórias, jogos, fichários, cartazes, receitas culinárias, jornal, cruzadinhas. Embora as professoras declarassem trabalhar com diferentes gêneros discursivos, na prática pedagógica o ensino da leitura continua restrito a uma visão de língua(gem) descrita nos manuais de alfabetização, uma vez que consideraram como atividades de leitura ligar o desenho à figura, identificar palavras em revistas, ler um texto para a criança explicando o vocabulário etc. Nessa perspectiva, a língua prossegue sendo tratada como um objeto intocável, imobilizada, que permeia toda a prática pedagógica de alfabetização aqui relatada.

(Professora J.)
J.: São figuras... que têm a escrita e o desenho. Por exemplo, para você conceituar praia, eu mostro para ela. Tem crianças que nunca foram à praia, mas ela conhece pela televisão. Aí, o que acontece... eu vou trabalhar a palavra praia em algum momento. Então eu tenho que recorrer ao fichário, tem monte de palavras, em ordem alfabética. Às vezes eu peço para eles procurarem uma palavra no fichário que começa com F.

Nos trechos aqui descritos, a prática da leitura é resultado da aprendizagem ou verificação da escrita. Por sua vez, a compreensão parece ser concebida como sinônimo de interpretação, que só poderá ser alcançada depois que a leitura terminar, isto é, quando o aluno responder adequadamente às perguntas sobre o texto.

(Professora J.)
J.: Primeiro você tem que dar a compreensão, depois você pode trabalhar a gramática daquilo que ele está lendo... ele vai ter que compreender a

gramática do que eu quero saber ali. Você não fica muito tempo fazendo exercícios de gramática, mas eu quero que ele compreenda, só que, às vezes, numa pergunta... vamos dizer assim, que ele vai ter que buscar lá no texto, aquilo. Para ele buscar lá no texto, uma compreensão mais global não vai adiantar, naquela pergunta que eu vou fazer. Daí eu sinalizo, português.
J.: Eu vou trabalhar... A MENINA FOI NA CASA DA VOVÓ. Na hora em que eu vou fazer a pergunta "onde a menina foi?", se ele me responder vovó, a pergunta está certa. Mas pra ele procurar no texto, pra ele achar lá... porque, às vezes, ele não vai lembrar como escreve... então ele tem que ter aquela frase. Se for uma coisa mais complexa, aquela frase.

Ler, na maioria das vezes, torna-se um pretexto para o professor enfatizar e ensinar a gramática da língua portuguesa. Quando autorizadas a ler os textos, as crianças realizam tarefas que objetivam o estudo do vocabulário e das regras gramaticais, conforme pode ser observado nos turnos a seguir:

(Professora J.)
J.: Compreendendo algumas coisas e não compreendendo outras, muitas crianças só leem palavras, em minha sala...
S.: Quais são as atividades mais comuns de leitura na sala?
J.: Não tem como eu separar uma coisa da outra. Para eu tentar fazer ele ler, ele tem que entender aquilo que ele escreveu. O que é ler? É compreender a escrita. O processo que eu tento fazer são estas três coisas: sinal, figura, escrita, e depois a compreensão.
S.: A leitura do que ele escreveu, seja ela verbalizada ou sinalizada...
S.: Então as suas crianças não leem livros porque não aprenderam ainda o vocabulário?
J.: Eu leio um livro para eles... então eles leem as figuras. Se procura livros em que as figuras falam por si.
S.: Quais tipos de textos usam em sua sala que as crianças podem ler?
J.: Receitas, quase todos os tipos de textos, panfletos.
J.: Primeiro você tem que dar a compreensão, depois você pode trabalhar a gramática daquilo que ele está lendo... ele vai ter que compreender a gramática do que eu quero saber ali. Você não fica muito tempo fazendo exercícios de gramática, mas eu quero que ele compreenda, só que, às

> vezes, numa pergunta... vamos dizer assim, que ele vai ter que buscar lá no texto aquilo. Para ele buscar lá no texto, uma compreensão mais global não vai adiantar naquela pergunta que eu vou fazer. Daí eu sinalizo: português.

De acordo com esses exemplos, a ênfase no ensino da gramática e no vocabulário são práticas bastante comuns para alfabetizar os surdos. Acredita-se que ao ensinar primeiro uma lista de vocabulário, a criança surda poderá ser capaz de operar mais tarde com os fonemas e as frases. Nesse processo a criança perceberá primeiramente o estímulo, interpretando-o e produzindo respostas para ele. Ao reforçar as produções corretas das crianças, os adultos modelam seus enunciados até que estes se tornem gramaticalmente aceitáveis. Conforme demonstrado no tópico anterior, todo o aprendizado da língua nesse contexto acaba sendo gradativo no que se refere à aquisição de vocábulos e de estruturas frasais, podendo a criança começar a aprender as estruturas mais simples até alcançar as mais complexas. A linguagem, portanto, é ensinada de maneira bastante formal e graduada (Cárnio, 1995; Karnopp; Pereira, 2002).

As atividades de produção de leitura em sala de aula aqui descritas parecem enfatizar a avaliação do que o aluno conseguiu compreender, ou até mesmo do que conseguiu absorver do texto. Tal visão reforça a ideia de leitura como extração de significados, partindo do pressuposto de que o texto teria um significado preciso, exato e completo, cabendo ao leitor surdo o esforço e a persistência, apreendendo-o em sua íntegra. Por conseguinte, a leitura deveria ser cuidadosa, com consultas a dicionários sempre que uma palavra desconhecida fosse encontrada. Nesse processo, os professores ressaltam o uso de anotações de palavras, para que aluno possa efetuar pesquisas posteriores, visando ao enriquecimento de seu vocabulário. Já as frases de difícil compreensão deveriam ser lidas e relidas até que seu sentido fosse obtido.

Portanto, nessa perspectiva, a compreensão da leitura só pode ser medida depois que ela terminar. A ênfase não residiria no processo de compreensão, na construção do significado, mas no produto dessa compreensão. Os procedimentos pedagógicos, de tal modo relatados

pelos professores, concebem a leitura como resultado da compreensão do leitor. O professor, quando formula questões sobre o texto lido, busca obter um balanço do produto, uma avaliação do que foi compreendido, nem sempre possível, conforme as concepções mais inovadoras sobre os processos de leitura.

As atividades de leitura reservadas aos surdos no contexto escolar

Sem poder ignorar a presença do aluno em sala de aula ou até mesmo encaminhá-lo para o ensino especializado, atitude que contraria a Política de Educação Inclusiva atual, os professores do ensino comum aqui entrevistados manifestaram-se despreparados para conduzir o desenvolvimento educacional desses alunos. Justificando a falta de esclarecimento ou conhecimentos específicos na área da surdez e sobre o desenvolvimento educacional dos surdos, em geral, revelaram dificuldades para atender às necessidades especiais dessas crianças.

(Professora M.)
S.: Você já teve experiência de alfabetizar uma criança surda?
M.: Primeira vez. No começo eu fiquei muito assustada em saber, assim, que eu não ia poder corresponder, de repente, ao que ela precisaria. Eu senti... como eu vou te dizer... impossibilitada em saber que ela precisaria de muito mais e um não poderia ajudar. Mas eu tento ir suprindo suas necessidades dentro das minhas possibilidades
S.: Do que tinha mais medo?
M.: De não conseguir entender o que ela quiser me falar. Quais suas dificuldades. De não identificar as dificuldades dela no processo de alfabetização. Pra ela, de repente, aquilo não teve nenhuma vantagem. De repente, é o que eu falo: M. é uma copista em sala. Ela copia tudo muito bem, né? Então se você põe numa sala onde você não vai perceber ela, você vai ficar passando as coisas na lousa, ela vai copiar tudo, você vai pegar o caderno dela e vai falar: "Olha, que menina linda, sabe tudo", mas no fundo eu acho que, de repente, só tá copiando aquilo e que, nesse sentido, eu não consigo ver nenhum progresso, nenhuma evolução.

Mesmo sem conseguir compreender seus alunos ou estabelecer trocas interativas, amparados nas convicções que respaldam o ensino da leitura para ouvintes, tanto os professores da classe comum quanto aqueles da especial realçaram a leitura como decorrente da habilidade de decodificar oralmente o símbolo gráfico. Porém, cientes de que a privação auditiva impediria o surdo do desenvolvimento de tal habilidade, enfatizaram o uso de recursos e estratégias visuais como facilitadores para a compreensão do escrito.

> **(Professora L_1)**
> L_1: É, acredito que, pra criança, assim, surda, ela relaciona mais com a imagem, com alguma figura. A palavra com aquela figura.
> L_1: Não sei, agora eu vejo assim, que pode relacionar com figuras, sabe, assim, imagem.
> L_1: É essa outra via, eu acho que é o que o deficiente auditivo faz, assim... através de... né?... de imagens, por exemplo, trabalha sempre a palavra relacionada com a figura.

> **(Professora L_2)**
> L_2: [...] a gente colhe um monte de figuras, por exemplo, é do seu interesse. Aí a gente escreve o nome daquela figura, faz o sinal para ele ir tentando relacionar. Até aí, tudo bem, ele tem palavras, guarda, relaciona palavras. Por exemplo: vê a figura de uma bola, sabe escrever bola; de um cachorro... mas na hora de estruturar uma frase ou de ler uma frase, aí ele tem uma palavra que ele não conhece no meio da frase, fica sem entender completamente. Acham que pode ser aquilo. Mas será que é aquilo? Porque tem uma palavra lá que ele não conhece...

Em decorrência, novamente parece não haver diferença no modo de conduzir a produção da leitura, seja em classe comum (professora L_1) ou especial (professora L_2), visto que uma boa parte da aula é reservada aos surdos, ao exercício de memorização e de associação de palavras escritas com o desenho, copiar textos, desenhar ao lado da palavra lida, circular letras e, por fim, sinalizar a palavra escrita, como as atividades demonstradas a seguir:

(Professora V.)
V.: É das palavras. P do nome dela. Daí escreve as palavrinhas. É mais um pouquinho de cópia que eu uso. Utilizo um pouquinho de cópia com ela mais que eu uso com outros alunos, mas é pra ela fixar mesmo. A estagiária me orienta assim, infelizmente tem que copiar um pouquinho mais pra estar fixando, pra tá entendendo. As palavrinhas... a gente trabalha uma letra. Depois que ela já está dominando uma letra, passa pra outra. Essa orientação.
V.: A leitura, eu tento fazer o desenho do lado pra ela entender.
V.: Não sei... se é certo, se não é. Eu estou pensando em fazer assim com ela.

(Professora L_1)
L_1: Pra ele, eu acho assim, a gente vai ter que... a gente... né?... primeiro trabalhar assim, algumas. Várias palavras relacionadas com figuras, tal... Aí depois, por exemplo, trabalho aí... raiva... ele já vai conhecer o R, o A... Aí ele pode fazer a decodificação dele.
L_1: Tem o gato. Eu acho que ela identifica ali, porque ela decorou essa palavra. Assim... já sabe certinho como escreve, né?

(Professora C.)
C.: Acho que através das ações, né? Pode trabalhar mímica. Porque a gente trabalha mímica, né?, com... e as crianças entendem. Por exemplo: a mímica de um filme, vamos supor, né? Se ele vivenciou aquele filme, você faz, eles vão... Acho que você pode fazer assim, é uma coisa lenta, é um processo lento, mas acho possível.

Para concluir este tópico, pode-se dizer que nos discursos dos professores entrevistados não houve diferenças significativas no modo de conceber e ensinar a leitura em sala de aula, sejam ou não os alunos surdos. Ao longo dos anos, a prática tradicional, com ênfase na fonologia e na visualização das letras, parece continuar sendo utilizada pelos professores como garantia do acesso dos alunos à leitura nas escolas.

Assim, concorda-se com Silva (2001) em que não se trata de optar pela inclusão ou não do aluno surdo em classe especial ou comum de ensino, mas de chamar a atenção para as alternativas simplificadas, nas quais eles são expostos à aprendizagem da leitura, o que passa a ser o compromisso desta pesquisa. Solucionar a falta de clareza em relação às necessidades especiais dos surdos no acesso ao currículo

escolar e utilizar uma política bilíngue da língua(gem), que favoreça o desenvolvimento da subjetividade da criança surda, parecem ser os grandes desafios para os educadores neste século.

Por entender essas questões como integradas a uma discussão mais ampla do movimento da Política Educacional Bilíngue no Brasil, a escola que pretende trabalhar com a diversidade deve levar em conta que cada aluno é diferente do outro, tanto em termos de características físicas, sociais e culturais quanto de seu funcionamento cognitivo. Planificar as necessidades especiais dessa população (alunos surdos e ouvintes) em uma única direção *não parece correto*, uma vez que elas exigirão estratégias diferentes das usuais, necessárias para permitir que todos os alunos, inclusive os que apresentam deficiência, participem integralmente das oportunidades educacionais, abarcando a apropriação dos conhecimentos culturais historicamente acumulados, como no caso da leitura aqui discutida.

Os efeitos dos discursos dos professores na formação de leitores surdos

Procurando mediar a leitura como uma prática social de linguagem a um grupo de crianças surdas que se encontrava em situações linguísticas adversas na apropriação e no uso de uma língua comum, pretendo aqui chamar a atenção para a concepção de linguagem que orientava o ensino da leitura pelos professores nas escolas.

Ao compreender a formação do funcionamento mental dos alunos pelas relações sociais, em que a produção de leitura requer a mediação simultânea de signos e sentidos, na dinâmica das (inter)relações em sala de aula, pretendo neste eixo temático avaliar as marcas dos discursos dos professores nos comportamentos dos surdos durante o programa de leitura por mim desenvolvido.

Pelo fato de os alunos serem afetados profundamente por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros, ou seja, na interação, destacarei dois tópicos para a análise dos comportamentos registrados durante o programa citado:

- a leitura como verbalização e soletração do escrito;
- os primeiros sinais de alerta para a revisão dos paradigmas de leitura na educação dos surdos.

Assim, quero enfatizar, por um lado, que os comportamentos de decodificação, verbalização e sinalização das palavras foram concebidos como exemplos dos efeitos das concepções de linguagem dos professores na produção da leitura na escola. Por outro, os comportamentos dos surdos de esquiva e/ou (des)motivação para a ler foram analisados como sendo um efeito da concepção de ensino e aprendizagem da leitura defendida pelos professores nas escolas. Chamo a atenção para o uso do suporte textual dos gêneros discursivos (livros infantis, revistas, instrução de montagem) como causa para o estranhamento do aluno na leitura.

Para iniciar a análise propriamente dita dos comportamentos anteriormente referidos, apresentarei apenas alguns dos exemplos ocorridos em relação à criança E., por serem representativos do que pretendo analisar. Portanto, embasada na metodologia da pesquisa-ação e na abordagem microgenética, continuarei enfatizando, nos próximos tópicos, a análise de episódios singulares como instâncias da totalidade do fenômeno pesquisado, em busca de novas reflexões sobre os possíveis efeitos dos discursos dos professores, discursos esses observados na produção da leitura com os surdos participantes deste estudo.

A leitura como verbalização e soletração do escrito

Por considerar a apropriação/internalização relacionada à significação de práticas cotidianas escolares, quero destacar alguns episódios nos quais os comportamentos dos alunos surdos durante a produção da leitura comigo aparecem afetados pelas (inter)relações das práticas pedagógicas promovidas pelos professores na escola.

13 – Atividade: Leitura das instruções contidas na caixa do jogo
Data: 2/10/2002
Participantes: A. e E.

Quadro 14 – Gênero regras de jogos

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Descobrir as regras de jogo. – Incentivar o aluno a atribuir significado ao escrito, a partir do contexto.	– Regular com precisão o comportamento humano para a realização da tarefa.	Nesta atividade, as crianças foram encorajadas a identificar as regras e o nome do brinquedo que jogariam. Junto com as crianças, a professora define quem iniciará o jogo	Caixa de jogo – PIÃO.

Episódio [...]
(25) S.: [...] **você sabe qual é o brinquedo que tem aqui? Nesta caixa tem o nome** [NOME] **dele.** [QUAL] (mostra a caixa para as crianças. Nela, há uma figura de pião bem no centro)
(26) A.: (repete o movimento de S. sem demonstrar compreender o que era) [NOME]
(27) E.: (pega a caixa e olha atentamente a escrita da palavra *PIÃO*) [NOME NOME] (soletra) [A-O-I] (indica quatro dedos, como se estivesse contando as letras) **o** [O]
(28) S.: **Isso mesmo!!! Muito bem, aí está escrito PIÃO...** (indica a figura do pião) [PIÃO]. **Você sabe** [SABER] **como brinca** [BRINCAR] **com o pião** [PIÃO]? (olha para a tampa da caixa, procurando as instruções de como brincar)
(29) E.: (pega a caixa e começa a observá-la) (abre a caixa e retira a peça dos brinquedos, contendo fichas coloridas, três dados e um pião)
(30) S.: (pega a tampa da caixa e começa a observar o escrito) [COMO BRINCAR]? **Vamos brincar com um pião... o outro pião vamos guardar dentro da caixa.** (coloca um pião dentro da caixa).
(31) S.: **Tem fichas** (mostra as fichas coloridas retiradas da caixa, ao mesmo tempo em que aponta a palavra fichas no texto) **tem pião.** (mostra o pião colorido e a escrita do pião na caixa)
(32) E.: (pega a caixa da mão de S., olha por alguns segundos, deixando-a de lado para começar jogar o pião)
(33) S.: **Não sei se é assim**... [BRINCAR] **Vamos ler** [LER]**!** (volta a observar a caixa ao mesmo tempo em que solicita à criança ajuda para ler)
(34) E.: (olha para S., parece ignorá-la, continua a rodar o pião)

No início trabalho de coleta, isto é, nas primeiras atividades desenvolvidas no programa de leitura no CEES, E. parecia concebê-la como uma tarefa de soletração do escrito, quando faz uso do alfabeto datilológico, sinalizando uma palavra na caixa.

> (27) E.: (pega a caixa e olha atentamente a escrita da palavra *PIÃO*) [NOME NOME] (soletra) [A-O-I] (indica quatro dedos, como se estivesse contando as letras) **o** [O].

Nesse mesmo turno, demonstra considerar a leitura como uma atividade de contagem de letras, desvinculada do processo de construção do sentido.

Visando à atribuição do significado ao escrito, procurei, nesse momento, imediatamente oferecer um modelo de leitura para a criança, demonstrando que as regras do jogo estavam descritas na caixa (ver turnos 28 e 34). Ao fazer a exploração visual do texto na caixa, indicava pistas que pudessem contribuir para a construção das primeiras hipóteses de sentido pela criança.

> (31) S.: **Tem fichas** (mostra as fichas coloridas retiradas da caixa, ao mesmo tempo em que aponta a palavra fichas no texto) **e tem pião.** (mostra o pião colorido e a escrita do pião na caixa)

Agindo dessa maneira, busco demonstrar para a criança que a compreensão do texto poderá vir antes das palavras que o compõem, na medida em que estas últimas poderão servir também para refinar e confirmar as hipóteses levantadas (ver turno 34) (Charmeux, 2000). Em outro episódio, avalio o esforço da criança em encontrar pistas confiáveis para ler. Novamente, nos trechos a seguir, os participantes surdos do estudo recorrem ao uso da soletração e verbalização do escrito.

1 – Atividade: Leitura de panfleto
Data: 6/3/2002
Participantes: N., M., P. e E.

Quadro 15 – Gênero propagandístico

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Permitir, por meio da leitura, identificar informações contidas no panfleto.	– Comunicar as características principais do que se quer divulgar.	Sentadas em semicírculo no chão, as crianças procuraram identificar o que estava escrito em um panfleto da Xuxa, trazido por um dos integrantes do grupo. O panfleto era uma propaganda da bolsa e sandália nova, que a criança estava usando. A professora aproveitou para incentivar as crianças a descobrirem a marca impressa no panfleto e na bolsa – palavra "Xuxa".	Panfleto

Continuidade [...]
(23) N.: (levanta e pega a bolsa de plástico transparente que acompanha a sandália. Nela havia a escrita da palavra Xuxa em relevo)
(24) S.: **Nossa! Que legal! O que será que está escrito aqui?** (aponta para escrita da palavra Xuxa na bolsa e mostra para as crianças). **Eu tô vendo alguma coisa escrita aqui. Você conhece?** (mostra a palavra para E.) **O que será que tem aqui?**
(25) E.: (usa a dactilologia para fazer o traçado das letras no ar, soletra X-U-X-A)
(26) S.: **É, que legal, você conhece as letras! Você sabe o que é que tá escrito aqui?** (olha para E.)
(27) E.: [NÃO] (apenas fica olhando par S.)
(28) S.**: P., você sabe o que está escrito aqui** (aponta a palavra na bolsa)?
(29) P.: (balança a cabeça, dizendo que sim, porém não fica claro se compreende o que estava sendo solicitado)
(30) N.: (faz uso de vocalizações concomitante à soletração da palavra X-U-X-A)

Ao ser questionado, percebendo que sua resposta não estava sendo suficiente para atender à minha solicitação, E. opta por observar as respostas de seus colegas que, a princípio, demonstraram ter o mesmo conhecimento sobre o ato de ler quando fazem o uso do alfabeto datilológico para soletrar a palavra escrita.

(28) S.: **P., você sabe o que está escrito aqui?** (aponta a palavra na bolsa)
(29) P.: (balança a cabeça, dizendo que sim, porém não fica claro se compreende o que estava sendo solicitado)
(30) N.: (faz uso de vocalizações concomitante à soletração da palavra X-U-X-A).

Observando que a soletração não seria suficiente para corresponder ao meu pedido, E. recorre à verbalização do escrito como outra opção na leitura. Nesse momento, parece recorrer à estratégia enfatizada em sala de aula como um recurso para obter o sucesso. A pronúncia para ele, mesmo que de forma incompreensível, talvez pudesse satisfazer-me, cumprindo, assim, sua tarefa.

(31) E.: (puxa a bolsa para perto dele e vocaliza de maneira ininteligível, como se estivesse lendo oralmente a palavra escrita) (passa o dedo indicador sob a letra X),

Não obstante, logo em seguida, abandona sua primeira estratégia, para sinalizar a compreensão do que estava na bolsa, referindo-se à palavra nadar [NADAR], embora o que estivesse escrito não fosse a palavra sinalizada, mas sim "Xuxa". Apoiando-se em pistas do contexto e em seu conhecimento prévio de que o tipo de bolsa apresentada ao grupo serviria para as pessoas levarem objetos pessoais aos clubes e praias etc., E. levanta uma hipótese perfeitamente plausível para a construção do sentido naquele momento.

Com meu auxílio, E. parece iniciar um processo de desconstrução dos comportamentos aprendidos e valorizados pela escola, substituindo-os por aqueles que podem de fato levá-lo à produção da leitura. Assim, ler, nesse contexto, significaria fazer previsões, eliminar as alternativas improváveis, na direção da construção do sentido do texto, a partir de informações não visuais organizadas no cérebro do leitor.

Ainda que durante as situações de leitura propostas não enfatizasse o uso do alfabeto datilológico no programa de leitura como sinônimo de leitura, tal fato não o impediu de partilhar esse recurso e utilizá-lo durante as primeiras atividades desenvolvidas no progra-

ma de intervenção pedagógica no CEES. Conforme demonstrado nos discursos dos professores, o alfabeto datilológico ainda é muito utilizado em sala de aula como um recurso substituto da leitura oral.

> **(Professora V.)**
> V.: Eu faço gestos. Os nomes das palavras...
> S.: Como assim? Ah! O alfabeto datilológico?
> V.: É, tem o alfabeto de sinais. Tem na sala um.
> S.: E ela sabe todas as letras?
> V.: Ela sabe.
> V.: Ela sabe... e... Se tem uma palavra, porco, cachorro, a gente sinaliza e indica a palavra. Faço muito desenho pra ela. A lista de palavras que dá pra desenhar eu faço o desenho do lado, pra ela identificar, porque é uma referência. O que aquela palavra quer dizer...
>
> **(Professora L_2)**
> L_2: Surdo tem, assim, vai falando do jeito dele, né? Ele quer ler falando do jeito dele. Agora tem surdo que vai lendo e ele não tem uma fala, então vai sinalizando na ordem do português e usando o alfabeto datilológico. Aí eu vejo dois tipos de surdos: tem surdo que consegue falar, lê a palavra, mas não entende, não entendeu o que é, ele só falou, mas não entendeu o significado das frases. Agora, tem surdo que não fala nada, que ele entendeu a frase inteira "A mamãe pegou... é, o bolo". Então ele não fala nada, a gente aponta mamãe, ele faz o sinal mamãe. Pegou, ele faz o sinal de pegou, né?...
>
> **(Professora J.)**
> (20) J.: algumas crianças usam sinal para ler. Também lê usando alfabeto datilológico junto com sinal, fala e desenho. Se ele não fala e não sinaliza... eu não consigo entender o que leu, então... ele vai até a lousa e desenha pra mim.

A esse respeito, pode-se acrescentar que o uso do alfabeto datilológico de maneira equivocada pelos professores, isto é, desvinculado do processo de construção do sentido na leitura, faz com que o aluno surdo demore a perceber a sua verdadeira função social, ou seja, que sua aprendizagem servirá para auxiliá-lo em algumas situações específicas

no contexto de produção da linguagem, como soletrar um nome ou endereço para alguém, indicar um número de telefone para um colega etc. O pressuposto pedagógico que colabora para manter tal prática parece basear-se na visão equivocada sobre a natureza da leitura e de como essa competência se forma na criança.

Embasados em uma perspectiva de linguagem como código, que é ensinada em etapas às crianças, de acordo com a complexidade formal das estruturas linguísticas (Bueno, 1982; Couto, 1988; Costa, 1994), tais procedimentos enfatizam o uso da rota fonológica (ascendente), juntamente com o auxílio da leitura orofacial, como estratégia de leitura. Na rota fonológica, o acesso ao significado ou a construção da pronúncia de uma palavra dependeriam da utilização dos conhecimentos da conversão gráfica e fônica (com apoio da leitura orofacial), quer dizer, do desenvolvimento da capacidade de perceber e diferenciar letras nas palavras, conforme descrito no estudo de Fragoso (2000). Dessa forma, parecem desconsiderar as especificidades da surdez no processo de apropriação da leitura pelos surdos.

Vários autores (Cárnio, 1995; Almeida, 2000; Pereira, 2003;) alertam que a transcodificação da palavra escrita em sinal gestual dificilmente permitirá aos surdos compreender o escrito. O surdo que aprende a fazer tal correspondência, ou seja, a sinalizar as letras nas palavras ou até mesmo o texto, coloca-se no mesmo nível dos ouvintes que são capazes de verbalizar o escrito. Tais práticas pedagógicas parecem apenas continuar (des)focando o aluno no desenvolvimento de estratégias e/ou uso de pistas que possam, de fato, levá-lo à apropriação da leitura como um sistema de linguagem valorizado culturalmente.

Os primeiros sinais de alerta para a revisão dos paradigmas de leitura na educação dos surdos

Embora o programa de leitura do CEES para as crianças surdas objetivasse sua produção de maneira diferente das atividades oferecidas pela escola, descritas no tópico anterior, quero chamar a atenção para os momentos em que a criança E. manifestou sinais de esquiva, desânimo, desinteresse e cansaço em relação ao que estava sendo proposto.

Na atividade descrita a seguir, o aluno foi convidado a escolher um livro na estante da biblioteca para ler. Talvez motivado pelos desenhos da capa e pelo tamanho do livro – que se destacava dos demais na estante –, fez sua opção: *As mais belas fábulas*. Demonstrando-se à vontade com o livro, inicialmente procurou manipulá-lo, ver suas imagens, nomeando as figuras, relembrando os fatos ocorridos a partir dos personagens conhecidos, conforme registrado na sequência de turnos a seguir:

37 – Atividade: Leitura de contos de fadas
Data: 3/6/2003
Participantes: E.

Quadro 16 – Gênero literatura

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Explorar com as crianças a estrutura da narrativa. – Localizar indícios que facilitem a leitura, como título, nome do autor, páginas, estrutura do livro etc.	–Transmitir valores culturais, sociais e morais. - Entretenimento e diversão.	Escolheu um livro na estante para partilhar a leitura com a professora-pesquisadora.	Livro: As mais belas fábulas, Editora Leitura.

(1) S.: [LEGAL LIVRO PEGAR] **Pegou!**
(2) E.: (folheia seu livro)
(3) S.: [COMEÇAR HISTÓRIA OUTRA] **Aqui começa outra história!** (indica onde começam as histórias passando a mão sobre o título e mostrando onde ela acaba – indicando o final do texto) [DEPOIS OUTRA DIFERENTE] [NOME] (indica o título)
(4) E.: (indica a figura do menino, depois do gato, olha para S., folheia o livro e observa as figuras)
(5) S.: [MENINO PESCAR AMIGO GATO] **O menino foi pescar com o seu amigo gato!**
(6) E.: (observa e vira às páginas)
(7) S.: [ACABAR HISTÓRIA]. [NOME COMEÇAR DIFERENTE HISTÓRIA] **Começa outra história diferente.**

(8) **S.: [**QUAL] [ESCOLHER] [HISTÓRIA] **Qual história você vai escolher?**
(9) E.: (indica uma história)
(10) S.: [TER MUITAS HISTÓRIAS] [OLHAR NOMES HISTÓRIA] [ESCOLHER LER] **Vamos escolher uma história para ler?** (mostra a contracapa do livro contendo os títulos das histórias) [QUANTOS]? (refere-se ao número de títulos)
(11) E.: (volta a folhear o livro e olhar as figuras) [GOSTOSO DOCE] (indica a figura do doce no livro) [TERÇA-FEIRA CHOCOLATE COMPRAR]
(12) S.: [GOSTAR TAMBÉM VOCÊ COMPRAR]?
(13) E.: [ANIMAIS]
(14) S.: [HISTÓRIA TER ANIMAIS] **Esta história tem animais!** [QUAL NÓS LER HOJE JUNTO]. [VOCE ESCOLHER] **Você escolhe!**

Reconhecendo que a escolha do material exigiria da criança competências e habilidades de um leitor mais experiente para avançar na leitura, busco motivá-lo, para não desistir de enfrentar essa nova situação. Mesmo sabendo que o texto era denso, apresentando histórias longas e com poucas figuras, tento entusiasmá-lo.

(1) S.: [LEGAL LIVRO PEGAR] **Pegou! (**Desconfiado que tivesse feito uma boa escolha, E. começa a folhear e observar o livro).
(2) E.: (folheia seu livro).

Destacando algumas pistas que poderiam levar à construção do sentido na leitura, revelo informações básicas sobre a organização do livro, como a existência de várias histórias e seus respectivos títulos impressos nas páginas, em letras grandes.

(3) S.: [COMEÇAR HISTÓRIA OUTRA] **Aqui começa outra história!** (indica onde começam as histórias, passando a mão sobre o título e mostrando onde ela acaba, indicando o final do texto) [DEPOIS OUTRA DIFERENTE] [NOME] (indica o título)

Outro exemplo:

(10) S.: [TER MUITAS HISTÓRIAS] [OLHAR NOMES HISTÓRIA] [ESCOLHER LER] **Vamos escolher uma história para ler?** (mostra a contracapa do livro contendo os títulos das histórias) [QUANTOS]? (refere-se ao número de títulos)

Parecendo estar em contato pela primeira vez com esse tipo de material, a criança nomeia as figuras do texto com base em suas experiências prévias, conforme demonstrado nos turnos 11 ao 13. Entretanto, com o objetivo de partilhar novos conhecimentos sobre o funcionamento do gênero discursivo em jogo, busco partilhar outros elementos contidos na história.

(14) S.: [HISTÓRIA TER ANIMAIS] **Esta história tem animais!** [QUAL NÓS LER HOJE JUNTO]. [VOCE ESCOLHER] **Você escolhe!**

Ao compreender o que estava sendo solicitado, reage da seguinte maneira:

(1) E.: (folheia o livro, demora para fazer sua escolha)
(2) S.: (espera) [RÁPIDO ESCOLHER] [HISTÓRIA MAIS LEGAL]
(3) E.: (observa as figuras e folheia o livro)

Depois de algum tempo de espera pela definição da história que seria lida, começo a interrogá-lo sobre quais pistas poderiam auxiliar na leitura.

(28) E.: (indica a última história)
(29) S.: [ONDE LER] [COMEÇAR NÓS] **Onde nós vamos começar a ler?**
(30) E.: (indica a última página da história anterior) [EXPLICAR VOCÊ]
(31) S.: [LER EU COMEÇAR AGORA] [ONDE]?
(32) E.: (indica a primeira página da história escolhida)
(33) S.: [NOME HISTÓRIA ONDE] **Onde está o título?** [PROCURAR VAMOS]?

Ao mediar informações sobre o texto interrogando E. sobre o motivo da leitura, incentivando-o a fazer levantamento de hipóteses na direção da construção do sentido, E. começa a dar os primeiros sinais de que talvez, em sua concepção, não pudesse corresponder à minha expectativa, esquivando-se da situação.

(1) E.: (vira a página, se afasta da mesa, arrasta a carteira)
(2) S.: [NOME ONDE] [COMEÇAR]
(3) E.: (indica o título, porém não dá pra ter certeza se compreendeu o que S. solicitou)
(4) S.: [MUITO BOM CERTO]! [AGORA EU] [COMEÇAR] [LER] **Eu vou começar a ler.**
(5) E.: (continua arrastar a cadeira para frente e para trás)
(6) S.: [VOCE NÃO QUERER] [AJUDAR LER]?
(7) E.: (se aproxima da mesa novamente)

Os comportamentos até agora descritos sugerem alguns questionamentos a respeito do processo de letramento de E.: Por que reagiu dessa maneira? Quais foram os motivos para esquivar-se da leitura? Como vem compreendendo a função social e o funcionamento desse sistema de linguagem? Quais são as marcas dos discursos dos professores na constituição da linguagem por intermédio da leitura?

Se levarmos em consideração que o maior contato da criança com a leitura estava relacionado às situações pedagógicas escolares simplistas, então fica fácil justificar seu comportamento de esquiva. Retomando os discursos dos professores, conforme demonstrado em tópicos anteriores, em geral, aos surdos eram reservadas atividades mecânicas, cujo treino, cópia e memorização, colaboravam para mantê-los à margem do processo educacional, distantes de situações concretas de leitura em sala de aula. Impedidos do contato com gêneros discursivos escritos reais, ficavam restritos ao trabalho de pesquisas de letras e palavras, como se fossem atividades preparatórias para a aprendizagem da leitura.

Diante disso, por que E. deveria se esforçar para estabelecer uma interlocução com o texto, sendo que, na maioria das vezes, a escola enfatizava o processo contrário? Mas, por outro lado, como poderia

praticar a decodificação da palavra, se ao final de sua verbalização não compreenderia seu significado? Nesse sentido, conclui-se que, talvez, a estratégia mais simples e provável para ele fosse manter--se arredio à tarefa solicitada, desviando-se do enfrentamento ao gênero textual em jogo, ou seja, da leitura do conto de fadas (ver turno 41 a 49).

(41) S.: (passa o dedo sobre o título) [AQUI NOME HISTÓRIA] [VOCE ESCOLHER]. [AJUDAR] [LER VOCE] **Aqui está o título da história que você escolheu. Eu vou te ajudar a ler.**
(42) S.: [O QUE ENTENDER] (indica o título) **O que será que tá escrito?**
(43) E.: [COMEÇAR]
(44) S.: [MUITO BOM], [VOCE SABER] [VOCÊ FALAR COMEÇAR HITÓRIA AQUI] (indica o título) [ACABAR AQUI] (indica o final do texto na última página)
(45) E.: [ESCOLA COMEÇAR APRENDER APRENDER DIFÍCIL AGORA]
(46) S.: [AQUI SABER] (indica o texto na primeira página)
(47) E.: [NÃO SABER]
(48) S.: [SABER INTELIGENTE] **Você sabe sim! Você é inteligente**. [LER TUDO ESCOLA] [MAMÃE] [FALAR] [EU] **Você sabe ler tudo na escola, a mamãe falou para mim!** [EU AJUDAR VOCE] **Eu ajudo você.**
(49) E.: (se afasta com a cadeira e depois volta)
(50) S.: (indica a palavra, o título do texto)
(51) E.: (a criança soletra corretamente a palavra indicada no título do texto) [N-U-N-C-A] [NÃO SABER] (diz não saber o que significa)

Ao reconhecer a leitura como um instrumento de linguagem, sendo sua apropriação estritamente ligada aos modos de participação dos sujeitos nas práticas sociais em que seus usos e funções vinculam-se ao processo de construção do sentido, não se pode aqui ignorar os modos como o aluno surdo parece afetado pelos discursos velados no sistema escolar de ensino.

Conforme abordado em tópicos anteriores, os discursos dos professores sobre a prática pedagógica de ensino da leitura em sala de aula continuam amparados em pressupostos behavioristas. Nessa perspectiva, as tentativas infantis de ler não só são desprezadas como reprimidas, pelo medo que se tem de que as crianças aprendam o errado, já que são avaliadas de acordo com o suposto modelo correto do ponto de vista do adulto. Tratando de evitar o "erro", os professores fazem uso de exaustivos exercícios de fixação de memorização do código escrito, o que acaba por impedir que as crianças reflitam sobre a leitura como prática cultural de linguagem.

A escola, ao enfatizar o trabalho com textos desvinculados dos interesses e das necessidades dos alunos, fora das situações em que os gêneros discursivos são produzidos, parece colaborar para a manutenção da imagem negativa que os surdos constroem de si como leitores. Tais discursos sobre as práticas pedagógicas colaboram para reforçar a ideia de sujeitos incapazes de acessar a compreensão do escrito devido à sua ineficiência na aquisição da língua falada e/ou sinalizada.

Ao discutir sobre a internalização/apropriação relacionada à significação de práticas cotidianas escolares com os alunos deficientes, Smolka (2000) revela que o adulto (professor), ao avaliar o que é ou não pertinente para ser ensinado/aprendido nessa relação, coloca em jogo a percepção que tem do outro (aluno deficiente). Essa relação sempre implicará a constituição do sujeito que, em se tratando de criança surda que não fala e que, na concepção dos professores, fica impedida de estabelecer trocas simbólicas e reserva-lhe o isolamento em sala de aula (quer do ensino regular, quer do especial), com atividades simples e desconectadas de significação. Julgando não apropriado ensinar alguém com tamanha dificuldade, os discursos oficializados (na escola) contribuem para que os surdos continuem a duvidar de suas potencialidades, sentindo-se incapazes de romper os obstáculos no processo de apropriação da leitura. Dessa forma só lhes resta, então, continuar sendo criativos para investir em estratégias que os mantenham afastados das situações que lhes exigem tal conhecimento, como no exemplo da criança E. aqui demonstrado.

Reconhecer que a aprendizagem é, por natureza, essencialmente social e perfilhar que o modo de apropriação de conhecimentos historicamente humanizadores não segue uma linha única de desenvolvimento equivale dizer que "tornar próprio não significa exatamente, e nem sempre coincide com tornar adequado às expectativas sociais" (Smolka, 2000, p.32). Existem modos de tornar próprio, de tornar seu, que não são adequados ou pertinentes para o outro. Nesse sentido, indaga-se: por que os surdos ainda se encontram distantes de práticas sociais que os levem de fato à apropriação da leitura? A ausência de uma língua seria o maior impeditivo? Sem desconsiderar a importância da apropriação de um sistema linguístico convencional no desenvolvimento mental dos surdos, a questão central da apropriação do conhecimento da leitura, como demonstrado neste estudo, parece profundamente *relacionada também* à questão dos acessos: acesso ao conhecimento, acesso ao outro e, principalmente, aos modos de participação dos surdos nas práticas sociais mediadas pela leitura nas escolas.

Entretanto, assim como Arena (1992, p.76), acredito que "não pode haver ensino satisfatório sem o conhecimento da concepção de linguagem, pois esta opção consciente ou não interfere nos processos de ensino e aprendizagem, determinando a metodologia de ensino que o professor utilizará". Por trás das práticas pedagógicas do professor sempre existirá uma concepção de linguagem, embora nem sempre consciente.

Por entender que a metodologia de ensino sempre envolverá uma forma de compreender a realidade a partir de uma concepção de linguagem, e que esta, por sua vez, implicará o modo como os professores produzem a leitura em sala de aula, passo a seguir a avaliar alguns momentos em que os comportamentos dos participantes surdos provavelmente se apresentam diferentes dos comportamentos valorizados na escola, porém em uma direção mais positiva na apropriação da leitura como ferramenta social e cultural de linguagem.

Movimento de transformação dos sujeitos no processo de negociação e produção da leitura

Conforme demonstrado nesse estudo, a escola, como instituição responsável por apresentar de modo sistemático a escrita à criança, ainda vem conceituando que a relação entre o leitor aprendiz e o escrito deveria acontecer não pelo sentido, mas pela vocalização de sons convencionalmente "aprisionados em marcas gráficas". Segundo Arena (2003), esse modo de conceber a leitura tem gerado, nos dias de hoje, outros equívocos envolvendo a ideia de intransitividade do ler e a padronização dos comportamentos do leitor aprendiz, em que é considerado um bom leitor aquele que lê,

> [...] isto é, que pronunciaria qualquer escrito que estivesse diante de seus olhos. Desse modo, leria, porque pronunciaria, independentemente de necessidade ou não. Os comportamentos seriam padronizados, porque ler seria, de acordo com esse entendimento, um ato intransitivo, isso é, poderia ser feito da mesma maneira que nos relacionamentos do leitor com qualquer objeto, porque ler seria uma atitude única, a respeito da qual escola deveria, primeiramente, ensinar, para posteriormente, estimular, criar o hábito, desenvolver o gosto e o prazer. (ibidem, p.3)

Para o mesmo autor (1992), tal concepção ignora comportamentos básicos que podem ser construídos pelo aprendiz ao respeitar a natureza específica do escrito, compreendido como tecnologia grafossemântica, cuja existência real poderá acontecer com a intervenção do leitor que se utiliza dos olhos, como órgãos de sentido auxiliares, e do cérebro, como órgão nuclear, na relação entre o leitor e o escrito. Baseado em Foucambert, o autor defenderá a tese de que aprender a ler é fazer funcionar a interação específica entre elementos gráficos e elementos semânticos. Assim, antes de cuidar de estimular a leitura ou de desenvolver possíveis sensações que ela poderia trazer, seria necessário investigar e ensinar a criança a intercambiar informações grafossemânticas, tendo como referência um objeto específico para satisfazer uma necessidade, uma intenção, uma finalidade.

Considerando os estudos de Foucambert (1994, 1997), Charmeux (2000), Bajard (2002) e Arena (1992) nesse eixo temático, defenderei uma visão transitiva de elementos gráficos e semânticos na mediação da leitura. Também valorizarei a importância de estimular a adivinhação, as previsões, buscando fomentar conhecimentos sobre a linguagem escrita. A criança surda será motivada a refletir sobre o texto, a levantar hipóteses e a fazer comparações usando o conhecimento prévio para constituir o significado *na* e *pela* leitura. Nessa perspectiva, a informação visual sozinha não garantirá a leitura, mas permitirá o acesso a conexões cerebrais que constituem a leitura, levando a criança a experimentar estratégias que possam levá-la à compreensão leitora.

Assim, pode-se dizer que o texto escrito tem suas regras e sua finalidade engendradas socialmente, o que confere a todo o discurso escrito o caráter de uma prática social. Aprender a ler não consiste em saber verbalizar o texto na língua materna, mas, sim, entre outras ações, reconhecer diferentes gêneros discursivos. As regras e as finalidades dos gêneros discursivos escritos nunca estão inteiramente explícitas, e sua aprendizagem exige a mesma competência do leitor quando está aprendendo a falar. A aprendizagem da leitura deve permitir ao sujeito identificar-se socialmente em cada situação em que a finalidade social do texto aparece.

O trabalho com os gêneros discursivos, conforme já explicitado pelos autores que defendem a teoria da enunciação (Bakhtin 1992a, 1992b; Rojo, 2000; Lodi, 2004; Dolz; Schneuwly, 2004), parece favorecer a análise singular do movimento e as transformações dos alunos no processo de produção da leitura. Nesse processo, pretendo verificar os conhecimentos da criança em relação ao gênero discursivo do suporte textual utilizado, ou seja, se a criança consegue perceber a finalidade e a função social do texto. Portanto, a busca de um estatuto teórico para a compreensão dos comportamentos linguísticos singulares e episódicos dos participantes envolvidos neste estudo, associada à metodologia de pesquisa-ação (Carr; Kemmis, 1988; Abaurre; Fiad; Mayrink-Sabinson, 1997; Góes, 2000), permitirá, a seguir, analisar o movimento de apropriação da leitura pela criança surda.

Considerar a importância da pesquisa-ação como uma abordagem investigativa significa reconhecer as manifestações e as reflexões singulares das crianças surdas como constitutivas do processo de apropriação dos gêneros discursivos por intermédio da leitura. Parafraseando Smith (1999, p.118), pode-se dizer que "as crianças não aprendem a ler para encontrar sentido na escrita. Elas se empenham para encontrar sentido na escrita e, como consequência, aprendem a ler".

A partir das considerações aqui descritas, pretendo, a seguir, apresentar e discutir o movimento de transformação dos sujeitos no processo de negociação e produção da leitura durante o programa por mim desenvolvido. Visando a uma melhor compreensão dos fenômenos investigados nas sessões de filmagens, optei por apresentá-los e discuti-los a partir do levantamento dos seguintes subeixos:

- suportes textuais como mediadores em leitura;
- as primeiras dificuldades daqueles que se inserem no trabalho de pesquisa-ação e na formação de leitores surdos;
- leitura partilhada: uma estratégia valiosa na produção de leitura;
- em busca de pistas e/ou indícios grafossemânticos para ler;
- a leitura e o desenvolvimento linguístico dos participantes do estudo.

Considero importante esclarecer que, assim como no eixo anterior, foram destacados os dados da criança E., por serem representativos do que pretendo investigar nesta pesquisa. Entretanto, os comportamentos de outros participantes do estudo (M., C., N., P., A.) também foram analisados quando considerados por mim complementares aos eixos temáticos avaliados. Informo, ainda, que o leitor poderá encontrar no Apêndice B as transcrições na integra dos episódios selecionados sobre os momentos de produção de leitura dos alunos surdos no programa de intervenção pedagógica. A seguir, passo a apresentar e a discutir os dados encontrados nesta pesquisa.

Suportes textuais como mediadores em leitura

A literatura na área da surdez revela que por muito tempo o ensino da leitura e da escrita conduziu-se de modo afastado das situações reais

de produção dos gêneros discursivos. Os professores acreditavam que ao simplificar os materiais impressos oferecidos aos surdos, estes aprenderiam a ler e a escrever mais facilmente. Uma das justificativas para tal medida refere-se às dificuldades dos surdos em compreender e utilizarem-se da língua majoritária. Embora as crianças surdas convivam em uma sociedade letrada, na qual a leitura e a escrita são valorizadas socialmente, a poucas tem sido conferida chance para manusear portadores de textos autênticos que circulam fora das esferas escolares.

Pasquier e Dolz (1996), ao destacarem a importância de quebrar a fronteira entre a escola e a sociedade para que o gênero cumpra sua função na transposição didática e na sequenciação curricular (em espiral), apontam para a diferença entre *textos autênticos*, que circulam fora da esfera escolar (textos sociais) – produzidos em contextos sociais reais: nos meios de comunicação familiar, políticos etc. –, e *textos escolares*, dos livros didáticos e cartilhas, que se tornam modelares, tanto pela forma quanto pelo conteúdo informacional. Para os autores (ibidem, p.40), a

> [...] aprendizagem em espiral refere-se a um ensino-aprendizagem, em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo). O que varia de um nível escolar a outro é de um lado, o gênero textual (conto de fada; relato de experiência, lenda, relato histórico etc.) e, de outro lado, as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais; uso dos organizadores textuais; progressão anafórica; esquema dos actantes – papel dos personagens –; estrutura narrativa; pontuação etc.).

Nesse sentido, explicitam que, enquanto em outras esferas sociais o texto é um produto de uma história social e cultural, marcado pela polifonia e pela plurissemia, interativamente e dialogicamente construído em situações e condições de produção discursiva adequadas, na escola as práticas de leitura e escrita ainda são, muitas vezes, arquitetadas sobre formas de textos que não *comunicam*.

Ao valorizar o trabalho com os gêneros discursivos na escola, diferentemente da visão de que as estruturas organizacionais dos gêneros escolares sejam fixas e que eles não sejam de natureza conteudística,

mas linguístico-discursiva heterogênea, as atividades de leitura, neste livro, foram organizadas a partir de situações reais de produção de linguagem, enfatizando diferentes gêneros discursivos, como panfleto, relato de experiência vivida, conto literário, bilhete, charada, regras de jogos, instrução de montagem, receita e lista.

Tomando os livros das histórias infantis como portadores autênticos/reais de produção de linguagem, sua utilização passou a ser partilhada como um momento nas situações de leitura de histórias infantis propostas aos participantes desta pesquisa, conforme demonstrado no episódio a seguir.

4 – Atividade: Narrando histórias para crianças
Data: 2/4/2002
Participantes: M., E., P. e N.

Quadro 17 – Gênero literatura

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Promover situações de leitura partilhada. – Oferecer um modelo de leitura narrativa. – Explorar os personagens e o enredo da história.	– Transmitir valores culturais, sociais e morais. – Entretenimento e diversão.	Com apoio do livro, o professor narrou uma história para as crianças ouvirem e compartilharem um modelo de leitura narrativa. Depois dessa atividade, o professor apresentou outros livros para as crianças escolherem, realizarem a leitura e narrá-la posteriormente aos colegas. Motivado pela história narrada por seus colegas, E. fez várias contribuições para esclarecer sua trama.	Livro: *O rei leão*, Editora Difusão Cultural do Livro.

Episódio [...] Narrativa do professor do livro *O rei leão*
(4) Todos: (olham atentamente para S. e para as figuras do livro)
(5) S.: **Aí começou a ficar escuro! Quando** (faz o clima de suspense para virar a folha do livro) **apareceu um homem que pegou o cavalo** (faz o sinal de pegar alguma coisa). **O cavalo levou um susto e seu amigo sai correndo. Foi embora. O cavalo ficou chorando: buá... buá.** (imita o gesto de chorar)
(6) Todos: (riem)

(7) S.: (apoiada nas figuras do livro, busca narrar a história) **Olha que triste que o cavalo ficou. Ele ficou preso... lá no celeiro. Olha só... (**aponta para figura no livro), **o homem laçou o pescoço do cavalo** (imita o gesto de laçar o seu próprio pescoço) **puxou... e levou lá no celeiro. O cavalo ficou pensando.** (coloca o dedo indicador na figura do cavalo, e depois leva o dedo indicador até a sua testa, franzindo-a)**. Eu quero ir embora para casa** [CAVALO EMBORA CASA]**, eu não quero ficar aqui. De repente ele escuta um barulho! Era seu amigo que vinha lhe salvar. Ele pegou uma tesoura** (faz o gesto de pegar algo) **e começou a cortar a corda** (imitar cortar algo). **O cavalo se soltou e saíram correndo lá para a casa da mamãe. Eles foram embora.**
(8) E.: (faz o gesto de laçar e correr)
(9) S.: **E você acha que o homem laçou o** [CAVALO]?. **Então tá bom! E assim acabou a história. Vocês gostaram**?

Por considerar o livro um material linguístico denso e complexo, minhas primeiras intervenções com esse material no programa de leitura visaram explorar as marcas constitutivas desse gênero discursivo sem ter a preocupação de relatar seu conteúdo escrito propriamente dito. Em outras palavras, objetivando compartilhar um modelo de leitura literária, procuro desenvolver a narrativa com o apoio das expressões não verbais a partir da exploração das imagens presentes no livro, conforme demonstrado nos turnos 4 a 7. Com uma fala marcada pelo discurso direto e com destaque para elementos emocionais e afetivos, chamo a atenção das crianças para a trama entre os personagens e o desfecho da história. Apesar de não considerar o conteúdo impresso no livro, tal atitude não me pareceu impeditiva, naquele momento, de negociar com as crianças as características principais de linguagem implícitas no gênero discursivo.

As primeiras dificuldades daqueles que se inserem no trabalho de pesquisa-ação e na formação de leitores surdos

Vários autores enfatizam a importância da interação e da mediação com o "outro" no processo de apropriação dos conhecimentos valorizados culturalmente, como, por exemplo, a leitura. Considerando-a como uma ferramenta de linguagem de natureza simbólica construída culturalmente, destacarei neste tópico meu papel como professor--pesquisador no processo de mediação da leitura pela criança surda. Embora os episódios a seguir mostrem uma atitude positiva dessa mediação, não posso deixar de sinalizar como foi o início do trabalho de pesquisa-ação, gerando insegurança e conflitos nos momentos de planejamento e de execução das atividades.

A seguir serão apresentados recortes das primeiras atividades coletadas neste estudo, em que pareço presa aos modelos pedagógicos de leitura convencional adotados nas escolas: leitura de frases, títulos de livros etc.

10 – Atividade: Descubra quem mora na casa
Data: 11/9/2002
Participantes: M., P., N. e E.

Quadro 18 – Gênero charada

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Leitura de frase. – A partir das pistas do contexto, levar a criança a atribuir um significado à escrita.	– Entretenimento e lazer.	Em volta de uma caixa de papelão contendo um coelho dentro, as crianças foram incentivadas a ler o que estava escrito em cima da caixa de papelão – Casa do coelho. A caixa imitava o formato de uma casinha, contendo porta e telhado.	Frase: Casa do coelho.

Episódio [...]
(9) S.: **Olha só... aqui tá escrito alguma coisa.** (passa a mão sobre o texto escrito no telhado da caixa de papelão – *CASA DO COELHO*)
(10) N.: **Casa.**
(11) S.: **Casa! Você pode me mostrar onde está escrito casa?** (leva a caixa mais próxima da N. para ela apontar onde estava escrito casa)
(12) N.: (bate na porta da casa de papelão)
(13) S.: **Olha, aqui tá escrito alguma coisa.** (indica novamente o escrito) **O que será?**
(14) E.: [CASA]
(15) S.: **Onde tá escrito casa? Mostra para mim.**
(16) E.: (bate na porta)
(17) S.: (imita o gesto de bater na porta) **É a porta! Tum... Tum... O que é que tá escrito aqui?** (passa o dedo sobre o escrito)
(18) N.: **Fecha a porta.**
(19) E.: [CASA]
(20) S.: **O que é, M.?**

Pelo fato de as crianças surdas serem iniciantes em práticas sociais de leitura na escola e por saber que quase nunca a partilhavam em casa ou fora dela, demonstro, no início do processo de investigação, uma preocupação em apresentar aos alunos comportamentos típicos de leitores. É o que se pode observar na sequência de turnos a seguir, quando passo a mão sobre o escrito para chamar a atenção da criança, indicando que no texto impresso haveria informações que a ajudariam a descobrir o que havia dentro da caixa.

(9) S.: **Olha só... aqui tá escrito alguma coisa.** (passa a mão sobre o texto escrito no telhado da caixa de papelão – *CASA DO COELHO*)

Ou ainda:

(13) S.: **Olha, aqui tá escrito alguma coisa.** (indica novamente o escrito) **O que será?**

A sequência de turnos do 9 ao 20 parece demonstrar claramente que tanto N. como E. ainda não perceberam a escrita como uma forma de linguagem capaz de comunicar fatos, ideias, desejos daqueles que a utilizam.

Entretanto, como professor responsável pela leitura naquele momento, alerto as crianças para o uso de outra estratégia, ou seja, de que no texto impresso haveria informações. É o que se pode observar na continuidade da atividade, nos turnos apresentados a seguir.

(27) N.: (balança a cabeça dizendo sim)
(28) S.: **Aqui tá escrito?** (aponta para a escrita da palavra COELHO)
(29) N.: **Não.**
(30) S.: **Tá escrito?** (indica E.)
(31) E.: **Não?**

Nessa sequência de turnos, chamo a atenção da criança sobre o escrito a partir de palavras conhecidas, como, por exemplo, seu próprio nome, levando-a a fazer perguntas sobre o escrito, auxiliando-a a eliminar as incertezas. Por estar imerso no jogo interlocutivo na mediação da leitura, E. imediatamente compartilha com o grupo uma nova informação percebida.

Continuidade [...]
(40) E.: (indica o desenho de uma caveira – produtos tóxicos – inserida na caixa e faz sinal de levar choque)
(41) S.: **É verdade. Aqui tá escrito que é perigoso, sim!**
(42) N.: **Miau, miau...**
(43) E.: [GATO]
(44) S.: **Será que é o passarinho** [PÁSSARO], **piu... piu?**

Como havia poucas pistas sobre o contexto de produção de linguagem e de circulação do texto (*como? onde? quando? Por que ele foi produzido?* etc.), facilito a descoberta do que havia na caixa deixando as crianças espiarem dentro dela.

(45) E.: (faz sinal positivo)
(46) S.: (S. aproxima a caixa de E., levanta a tampa para ele dar uma espiada dentro)
(47) E.: [COELHO]

(48) N.: [GATO] (não conseguiu ver o que tem dentro da caixa)
(49) M.: [PASSARINHO] (aguarda sua vez para olhar dentro da caixa)
(50) S.: (olha para E) **É o** [COELHO] **coelho? Onde está escrito?** [COELHO] (aproxima a caixa para E. apontar a palavra coelho)
(51) E.: (indica a palavra coelho na caixa) [COELHO]
(52) S.: **Que legal! Isso mesmo, aqui tá escrito casa do coelho?** (*CASA DO COELHO* – fala e passa a mão sobre a frase ao mesmo tempo)

Essa estratégia parece ter auxiliado uma das crianças a recuperar, em sua memória, a escrita correta da palavra [COELHO] na frase escrita na caixa. Assim, com sua ajuda, as crianças vão descobrindo para que serve a escrita e como utilizá-la. Trenche e Balieiro (2004), ao enfatizarem as situações dialógicas na mediação da linguagem escrita, destacam a importância de incentivar as crianças a "[mobilizar o que já sabem, o que pode ser construído por meio de outras leituras, escritas e conversas com o terapeuta". Dito de outro modo, afirmam que o conhecimento do sistema de escrita se aperfeiçoará com a experiência da criança como leitora e produtora de textos escritos. O trabalho com a leitura e com a escrita, portanto, deve-se efetivar em função da necessidade de resgatar com essas crianças a memória do que se diz e do que se fala, do que se faz, do que se precisa no cotidiano, ou seja, como parte integrante do trabalho *na* e *com* a linguagem.

Embora reconheça que a atividade comentada seja considerada restritiva do ponto de vista de produção de linguagem em que a leitura de um livro se insere, sublinho que minha preocupação, naquele momento, era promover um contato dos alunos com suportes textuais reais. Apesar de ter o conhecimento de que até há bem pouco tempo tais atividades de leitura eram bastante incomuns para os participantes deste estudo, questiono: por que demonstro dificuldades para favorecer a exploração visual do material antes de iniciar a leitura do título do livro? Por que não incentivo as crianças a levantar hipóteses sobre o que encontrariam na história? Por que não facilito a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre esse gênero discursivo?

Possíveis respostas para tais questionamentos podem estar atreladas ao processo de transformação dos sujeitos no trabalho de pesquisa-ação. Levantar essas questões, atualmente, quando distanciadas da

prática de intervenção da leitura, significa reconhecer que tanto o aluno quanto o professor-pesquisador estão em constante processo de transformação. A partir do materialismo dialético, ao reconhecer que tudo está em processo de transformação e movimento, assim como Pastorello (2005, p.87), pode-se dizer que, "se assim não fosse, estaria recortando parte de um todo em movimento, que ao tentar encaixar essa parte novamente no todo, ela já não caberia mais e a reflexão sobre ela ao final do trabalho já estaria sem efeito".

Leitura partilhada: uma estratégia valiosa na produção da leitura

Ao considerar que é pela interação discursiva (em que se encontram as manifestações de linguagem, olhar, gestos, entoação, contexto etc.) que os sujeitos se apropriam dos novos conhecimentos, buscarei destacar aqui o movimento de transformação dos participantes envolvidos neste estudo.

7 – Atividade: Leitura da capa do livro
Data: 4/9/2002
Participantes: M., E. e P.

Quadro 19 – Gênero literatura

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– A partir da leitura do título do livro, levar as crianças a elaborar hipóteses sobre o seu conteúdo. – Explorar a imagem visual do livro como forma de atribuir sentido ao texto.	– Entretenimento e diversão. – Comunicar sentimentos e emoções vividas.	As crianças, após escolherem um livro com a ajuda do professor, iniciaram a leitura da capa do livro. A professora buscou levantar questões sobre o que as crianças poderiam encontrar no livro. Além do título, havia uma figura de uma galinha e quatro pintinhos, próxima do tamanho real dos animais.	Tamanho real - Livro dos contrários –Tamanho, Editora Ática

Episódio [...]
(1) S.: **Bom dia. Olha só o que eu trouxe hoje. É um livro.** (mostra a capa do livro) **O que será que tem dentro dele?**
(2) T.: (olham o livro e apontam as figuras na capa)
(3) E.: [IGREJA]
(4) S.: **Será que tem igreja aqui?** [IGREJA] (faz o sinal de suspense ao querer olhar dentro do livro)
(5) E. e N.: (apontam ao mesmo tempo as figuras da capa e vocalizam)
(6) S.: **Calma, um de cada vez.** (olha para M.)
(7) M.: (passa o dedo indicador no pescoço, imitando o gesto de degolar)
(8) S.: **Quer dizer que o pintinho morreu?**
(9) E.: **Não.** (balança a cabeça, parece discordar de S.)
(10) S.: (olha para M.) **Tá falando que o pintinho morreu?** (repete o gesto de degolar realizado por M)
(11) M.: (balança a cabeça dizendo concordar)
(12) S.: (olha para E) **Tem na sua casa** [CASA] **pintinho?**
(13) E.: (balança a cabeça dizendo que sim)

Contrariamente à atitude demonstrada na atividade anterior, por considerar que os conhecimentos dos alunos em relação à apropriação da linguagem escrita se constituem de modos diferenciados, começo a motivá-los a interrogar o que viam no livro (ver turnos 4, 10 e 12).

Nessa atividade, destaco o uso dos conhecimentos prévios como uma estratégia valiosa para ler. Ao partilhar a leitura da capa do livro, os alunos buscaram juntos construir um significado do que viam. Com ênfase nos aspectos grafossemânticos da leitura, as enunciações foram se constituindo a partir das experiências cotidianas dos alunos, conforme demonstrado no episódio a seguir.

Continuidade [...]
(21) E.: [MORREU] (aponta figura da galinha na capa) [VOVÓ COMEU]
(22) S.: **A vovó comeu a galinha, matou! Será que o livro tem essa história?**
(23) M.: [COMER]
(24) E.: [imita o gesto de estrangular uma galinha]

(25) S.: **A vovó puxou o pescoço da galinha, e ela morreu?** [MORRER]
(26) P.: [NÃO]
(27) E.: [VOA]
(28) S.: (abre o livro) **Vamos ver** [VER] **então... o que tem no livro.** (folheia o livro junto com as crianças, buscando mais pistas para ler)

Entre as informações visuais contidas na capa do livro – título, figura e marca gráfica da editora –, a figura da galinha parece ter chamado mais a atenção do grupo. Essa atitude dos alunos corresponde, em parte, à finalidade da leitura no material (livro *Tamanho real – Livro dos contrários*), que explorava o tamanho real dos animais. Seu conteúdo semântico enfatizava um repertório lexical de sinônimos e antônimos variados, os quais buscavam discriminar as qualidades dos animais apresentados no livro (frente e costas, macio e áspero, grande e pequeno, aberto e fechado etc.).

De modo geral, as competências linguísticas dos alunos em relação à percepção e o domínio das marcas constitutivas desse gênero do discurso foram muito próximas, na medida em que deixaram de apontar a existência de outras pistas/ou indícios para ler (tipos e tamanho das letras descritas na capa, título do livro, marca da editora etc.).

É comum que os primeiros conhecimentos da criança sobre a leitura se apresentem de forma assistemática e insuficiente para o domínio dessa modalidade de linguagem. Não obstante, a necessidade de participação constante do outro e de sua mediação torna-se um elemento fundamental para a constituição e apropriação desse sistema pela criança. É o que se pode observar na atividade a seguir.

16 – Atividade: Leitura de bilhete para descobrir o que havia dentro da caixa
Data: 6/11/2002
Participantes: A. e E.

Quadro 20 – Gênero bilhete

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Compartilhar a leitura de um bilhete para identificar o destinatário e seguir as instruções.	– Transmitir uma informação de forma breve. – Executar uma ação.	As crianças foram encorajadas a ler os bilhetes contidos em uma sequência de caixas embrulhadas, uma dentro da outra. Dentro de cada caixa havia um bilhete determinando quem abriria o próximo. No final, na terceira caixa, havia balas e pirulitos para as crianças. Durante o desenvolvimento dessa atividade foi possível verificar uma confusão para a identificação dos nomes, pois estavam em processo de apropriação desse conhecimento.	Bilhete escrito por S.

Nessa atividade, a partir da leitura de palavras conhecidas, procuro explorar o próprio nome das crianças, para ajudá-las na leitura dos bilhetes dispostos dentro de cada caixa. Vejamos a sequência de turnos a seguir.

Continuidade [...]
(48) S.: **Não... está escrito o seu nome?** [NOME SEU] **Vamos ler.**
(49) A.: [NOME] (bate no peito dizendo ser ele)
(50) E.: [COELHO] (indica a caixa)
(51) S.: **Para quem é esta caixa: é dele** (aponta A.), **é minha** (indica si própria), **é sua?** (indica E.) **Vamos.**
(52) A.: (olha atentamente para S., como se estivesse buscando o significado do que lê)
(53) S.: **Você sabe?**
(54) A.: (diz que tem o nome dele no papel e aponta uma palavra)

(55) E.: (não é igual) [DIFERENTE] **Ver de quem é o nome** [NOME] **que está aí.**
(56) A. e E.: (comparam a escrita das frases – *ESTA CAIXA É PARA O E. ABRIR/ESTA CAIXA É PARA O A. ABRIR*)
(57) S.: **E., de quem será que é este nome?** [NOME] (mostra o bilhete *ESTA CAIXA É PARA O A. ABRIR)*
(58) E.: (indica A.)
(59) S.: **E este?** (indica E.)
(60) E.: (aponta para ele mesmo)

Nessa sequência de turnos percebe-se que E. consegue diferenciar seu nome em relação ao do colega – A. Embora a escrita dos nomes – A. e E. – seja muito próxima, ele tem êxito ao fazê-lo.

Visando também que a criança A. obtivesse sucesso na identificação de seu próprio nome, também lanço mão de outra estratégia, buscando compará-lo com o nome de outra criança, no caso P. Ver turnos abaixo:

(43) S.: (olha e mostra a frase *ESTA CAIXA É PARA A P. ABRIR*) **É seu este nome**? (aponta para a palavra P.)
(44) A.: (faz sinal que concorda com S.)
(45) S.: **Não é o seu nome. Este nome é da P.** (pega a pasta do CEES da P. e mostra o nome dela) **A P. foi embora... Eu vou desembrulhar para ela... Nós temos outra caixa.** (balança a caixa) **Nós temos uma caixa pequena.** (faz o sinal de caixa menor) **O que será que tem aqui dentro?**

A estratégia relatada parece colaborar em parte com a decisão de A. quando sugere se apoiar em pistas insuficientes para o reconhecimento de seu nome. Uma possível explicação para sua hipótese de leitura está relacionada ao fato de a criança ter visualizado duas letras que podem ser encontradas no seu nome – no caso, o L. e o A. Conforme explicitado na literatura, como a criança ouvinte, a criança surda também busca refletir sobre a escrita.

Nos turnos a seguir, percebo que a proximidade entre a grafia dos nomes – A. e E. – volta-se como um tema para A., cujo conhecimento parece insuficiente para auxiliá-lo no reconhecimento de seu nome em relação aos dos colegas da sala. Assim, nesse momento, procuro mobilizar outras estratégias para mostrar a diferença entre os nomes em questão.

Continuidade [...]
(76) S.: **Muito bem, é seu... Olha só, está caixa aqui era para o E.** (indica a caixa maior e o E.) **Esta caixa aqui** (aponta para outra caixa) **era para P., mas ela não está** (aponta para a porta), **ela foi embora.** (ir embora**) Esta caixa aqui** (pega a caixa menor) **é para o A... quem é?**
(77) A.: (olha para S. e indica a si mesmo)
(78) S.**: Muito bem, é você.**
(79) E.: (escreve na lousa – E.) (desenha uma caixa)
(80) S.: **Eu sabia que iria dar confusão, o E. percebeu que os nomes são semelhantes. Agora é você... escreve seu nome.** (indica A.)
(81) A.: (começa a escrever com a letra E.)
(82) S.: **Olha bem o papel.**
(83) A.: (apaga o E e coloca A – escreve copiando do papel A.) (termina de escrever, aponta para si próprio e desenha uma caixa ao lado do seu nome)
(84) S.: **Olha lá... é igual o seu nome.** (indica as palavras escritas na lousa para E. compará-las) **Os nomes são iguais ou diferentes.** [IGUAL DIFERENTE] (Começa a comparar as letras nos nomes) (faz um traçado ligando as letras iguais – N, O, S) **É igual...**
(85) A.: (levanta-se, vai até a lousa e pede para fazer os traçados das demais letras – L, I) (quando chega ao D, os traçados não foram feitos do mesmo tamanho, E. faz o sinal de que é diferente)
(86) S.: **O que você acha, E.?**
(87) E.: [IGUAL].
(88) S.: **O traçado está diferente.** (corrige, deixando as letras do mesmo tamanho)
(89) A.: (faz o traçado correspondente à letra D) (quando chega para fazer a correspondência da primeira letra dos nomes A., apaga o A de seu nome e escreve E no lugar)
(90) S.: **A... você não poderá substituir esta letra, pois ela é do seu nome... seu nome escreve diferente do E.** (apaga o E e coloca A novamente) (pega a pasta do E. e pede para ele mostrar onde está escrito seu nome para o A.)
(91) E.: (abre a pasta e mostra seu nome escrito na contra capa)

Apesar das diferentes tentativas de como ligar as letras, para ver qual estava diferente nas escritas das palavras e procurar demonstrar a escrita em materiais pessoais das crianças, como, por exemplo sua

pasta, A. parece não compreender o que estava sendo proposto, na medida em que não concordava em grafar seu nome de maneira diferente em relação ao do colega.

> (1) S.: **Esta pasta é dele, e o nome dele começa com E** (aponta o nome de E. em sua pasta) **O seu nome começa com A?** (faz a letra em alfabeto datilológico)
> (2) E.: [NÃO] [soletra E.]
> (3) A.: (olha atentamente para S., diz que seu nome começa igual ao do colega E.)
> (4) S.: **Vamos ver como ele está escrito em sua pasta.** (mostra o seu nome)

Nesse contexto, A. aparenta estar seguro da tarefa que envolve o reconhecimento de seu nome. Baseado em hipóteses particulares, não se deixa convencer pela hipótese do outro. Certamente, aspectos emocionais colaboram para que as crianças tenham manifestações diferentes diante dos objetos a serem aprendidos. Em algumas situações de leitura partilhada, pode-se dizer que a mediação do outro é capaz de solucionar problemas. Todavia, o conhecimento construído conjuntamente, quando solicitado em um novo contexto, não é, em geral, atualizado por ele, revelando dificuldades para generalizações e internalizações dos conteúdos ligados ao reconhecimento de seu nome.

Vygostky (1995b) explicitará a respeito do processo de apropriação dos conhecimentos valorizados culturalmente, como no caso da escrita, enfatizando que não haverá linearidade ou semelhanças nas formas de interferência e construção. Em cada criança isso se dá segundo suas potencialidades, seus aspectos emocionais e as situações contextuais.

Semelhantemente ao processo de apropriação da linguagem escrita (ibidem) e com base nos pressupostos de autores que discutem a leitura (Foucambert, 1994, 1997; Charmeux, 2000; Bajard, 2002), pode-se dizer que as estratégias de apropriação desta última também não se desenvolverão de uma forma única, conforme aqui demonstrado.

Ao considerar os pressupostos da teoria histórico-cultural, pode-se também afirmar que a produção da leitura provocará transformações imprevistas, com a criança passando de uma estratégia de leitura a outra, sem que isso seja completamente compreensível aos olhos do adulto letrado. Muitas vezes, para que a criança alcance novos conhecimentos é necessário que recorra a transformações de formas anteriores de agir, reduzindo, revelando descontinuidades no processo de desenvolvimento desse sistema de linguagem. Tais descontinuidades podem confundir o professor que espera encontrar um desenvolvimento linear de somatórias de aquisições. O que ocorre é um movimento de idas e vindas em direção ao objeto pretendido, sem que necessariamente aquilo que foi aprendido antes se mantenha inalterado. O processo é rico em transformações, que podem parecer atrasos, à primeira vista.

A situação aqui analisada permite avaliar que as respostas das crianças E e A., em relação aos efeitos de atuação de outros, no conhecimento partilhado, podem ser bem diferentes. Assim como Lacerda (1995), conclui-se que a inserção social de cada criança nos contextos em que a leitura e/ou a escrita são produzidas podem ser determinadas também por seus interesses e disposições diferentes durante seu desenvolvimento global.

Em busca de pistas e/ou indícios grafossemânticos para ler

Conforme descrito no episódio a seguir, pode-se observar que a criança surda busca pistas para ler. Embora sua compreensão não corresponda ao conteúdo do texto propriamente dito, ela demonstra estar atenta à maneira como um leitor deve se comportar diante do texto.

12 – Atividade: Visita do coelho
Data: 11/9/2002
Participantes: E. e P.

Quadro 21 – Gênero registro escrito

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Propiciar a leitura de uma experiência vivida em grupo. – Favorecer a atribuição de sentido ao texto a partir de uma experiência partilhada.	– Registrar uma experiência vivida em grupo.	Após a produção coletiva de texto escrito sobre a visita do coelho ao CEES, a professora convidou os alunos para ler o texto escrito, para ver se concordavam com o que ela havia escrito.	Texto elaborado por S.

Texto: VISITA DO COELHO

O coelho veio aqui hoje.
Ele era branco e tinha os olhos vermelhos.
Hoje nós filmamos o coelho comendo um pedacinho de cenoura.
Ele não quis beber água.
Depois de comer a couve, ele foi embora.

Figura 14 – Texto Visita do coelho

(1) S.: **Quem quer ler primeiro o texto?**
(2) E.: (coloca o dedo sobre letra O) [COELHO] (aponta para a palavra *coelho*, na primeira frase do texto – O coelho veio aqui hoje) [CENOURA] (aponta para as palavras: *veio aqui hoje*) [COMEU PEQUENO COELHO EMBORA].
(3) E.: (aponta o dedo para o início da segunda frase: *Ele era branco e tinha os olhos vermelhos*) [VERDE COELHO BEBER]
(4) E.: (aponta para a palavra *vermelhos*, ainda na segunda frase – *Ele era branco e tinha olhos vermelhos*) [HOJE COELHO OLHO]
(5) E.: (olha para cima, parece querer lembrar-se de algo) (aponta para a escrita *hoje nós filmamos o coelho*) [CASA VERDE]
(6) E.: (aponta para a escrita *comendo um pedacinho cenoura*) [COELHO EMBORA] [VOLTAR ÁGUA AGORA FILMAR]
(7) S.: **Onde está escrito filmar?** (passa a mão brevemente sobre todo o texto)

> (8) E.: (com sobrancelhas e olhos cerrados, parece querer lembrar-se de algo, indica a palavra <u>cenoura</u>) [FILMAR NÓS] (olha para os lados e fica pensativo) [AGORA FILMAR NÓS QUARTA-FEIRA] [VOLTAR AQUI ESCOLA]

Por ser uma situação já conhecida e vivenciada pelo grupo, E. demonstra-se motivado para efetuar a leitura do registro escrito. Diante dos presentes, compartilha a compreensão do que estava lendo apontando e sinalizando o texto durante toda a atividade. Preocupado em esclarecer o contexto semântico da enunciação, revela uma leitura coerente com o gênero discursivo em questão, narrando aos colegas o que de fato havia ocorrido na experiência partilhada pelo grupo.

Ainda que sua leitura não ocorresse respeitando a convenção da ordem da escrita da língua portuguesa (da direita para a esquerda e de cima para baixo), sua atitude parece esclarecedora do comportamento de um leitor que busca constantemente o sentido. Na procura de pistas e/ou indícios para ler, seus olhos saltam pela página quando aponta para palavras em lugares distintos do texto (ver turnos 4, 8, 10 e 12). Ao descrever o comportamento dos leitores, Smith (1989, p.26) acrescenta que comuns é comum os olhos se movimentarem suavemente pelas linhas e pela página, em círculos, em saltos e/ou pulos, na procura pela constituição do sentido. Denominado tecnicamente como *saccades* (uma palavra francesa que significa "solavancos"), o autor definirá esse comportamento como os momentos de fixações e de descanso dos olhos na página, processo muito semelhante às pausas que os olhos fazem quando percebem o mundo em geral e buscam compreendê-lo.

Ao discutir sobre a história da leitura, Manguel (1997, p.52) acrescenta a esse respeito que

> [...] Émilie Javal descobriu que os olhos na verdade saltam pela página; esse saltos ou sofreamentos acontecem três graus por segundo. A velocidade do movimento do olho pela página – mas não o movimento em si – interfere na percepção, e é somente durante a breve pausa entre movimentos que nós realmente *lemos*. Porque nossa sensação de leitura

está relacionada com a continuidade do texto sobre a página ou com o desenrolar do texto na tela, assimilando frases ou pensamentos inteiros, e não com o movimento real dos olhos, eis uma questão para a qual os cientistas ainda não têm resposta.

[...] Sabemos que a leitura não é um processo que possa ser explicado por meio de um modelo mecânico; sabemos que ocorre em certas áreas definidas do cérebro, mas sabemos também que essas áreas não são únicas a participar; sabemos que o processo de ler, tal como o de pensar, depende da nossa capacidade de decifrar e fazer uso da linguagem, do estofo de palavras que compõe texto e pensamento. O medo que os pesquisadores parecem sentir é o de que sua conclusão possa questionar a própria linguagem na qual a expressam: que a linguagem talvez seja em si mesma um absurdo arbitrário, que talvez não possa comunicar nada exceto em sua essência tartamudeante, que talvez dependa quase inteiramente, para existir, não de seus enunciadores, mas de seus intérpretes, e que o papel dos leitores talvez seja tornar visível [...] aquilo que a escrita sugere em alusões e sombras. (ibidem, p.54)

Assim, ambos os autores (Smith, 1989; Manguel, 1997) defenderão que os leitores veem por meio do cérebro, ou seja, os olhos simplesmente olham, geralmente sob a orientação daquele órgão. O cérebro certamente não vê tudo que está diante dos olhos, mas persegue o sentido. Nessa perspectiva, a leitura passa a ser definida como a busca pela construção do sentido do que se vê, em um processo dialógico entre o leitor, o autor e o texto.

A seguir pretendo relatar outros momentos que chamaram a atenção para o comportamento do aluno na leitura. Tais momentos referem-se às situações em que E. indica resgatar em sua memória a experiência vivida pelo grupo.

(5) E.: (olha para cima, parece querer lembrar-se de algo) (aponta para a escrita *hoje nós filmamos o coelho*) [CASA VERDE]

Ou ainda:

(8) E.: (com sobrancelhas e olhos cerrados e com a cabeça levemente inclinada para cima, parece querer lembrar-se de algo, indica a palavra *cenoura* na terceira frase do texto) [FILMAR NÓS] (olha para os lados e fica pensativo) [AGORA FILMAR NÓS QUARTA-FEIRA] [VOLTAR AQUI ESCOLA].

Ao atribuir sentido ao texto, faz uso de seu conhecimento de mundo, isto é, de suas experiências cotidianas para compor o tema do discurso. É o que se pode observar na sequência de turnos a seguir, quando menciona as palavras "quinta-feira" e "vovô".

(9) S.: **Não acabou ainda... tem mais.** [MAIS]
(10) E.: (indica o meio da frase *Ele comeu um pedacinho de cenoura, mas não quis beber água*) [AGORA QUINTA-FEIRA]
(11) S.: **Onde está escrito?** [QUINTA-FEIRA]
(12) E.: (aponta para a escrita da palavra *comeu*)
(13) S.: **E pra** [ACABAR], **o que aconteceu?**
(14) E.: [EMBORA COELHO] (aponta o dedo para a frase que escreveu) [DAR VOVÔ]

Durante essa atividade, a criança recorre aos seus conhecimentos e experiência de mundo para construir o significado na leitura do texto. Segundo Mendes e Novais (2003), esse conhecimento pode ser ativado na memória de curto prazo por elementos contidos no próprio texto, ou por fatos que a fazem se lembrar de experiências vividas em relação ao assunto lido (longo prazo). A criança, para construir o sentido ao texto, mistura fatos vividos por ela (a visita do coelho ao programa), além de acrescentar alguns episódios de sua experiência cotidiana (ver turno 10). Vale informar que o dia da semana referido por ela (quinta-feira) correspondia ao dia em que frequentava o programa de leitura no CEES. Também parece ter manifestado, em sua leitura, o desejo de levar o coelho para seu avô:

(14) E.: [EMBORA COELHO] (aponta o dedo para a frase que escreveu) [DAR VOVÔ].

Com receio de que sua proposta não fosse atendida, pois se tratava apenas de relatar o que havia no texto, no turno seguinte refaz seu discurso, comprometendo-se a trazer o coelho de volta na próxima semana ao sinalizar [COELHO VOLTAR QUARTA-FEIRA]:

(15) S.: **Ah... O coelho foi embora... e depois eu vou dar o coelho para o vovô. E esta última frase.** (aponta para a frase escrita por P.)
(16) E.: [VERDE CENOURA HOJE] [COELHO VOLTAR QUARTA-FEIRA]
(17) S.: **Muito bem... parabéns! Você sabe tudo. Você leu tudo! Eu vou falar para sua mamãe que você sabe ler... E a P... agora ela vai ler...**

Como se pode observar, a criança surda não está estática diante do texto. De qualquer forma, apesar de ter pouco contato com a língua majoritária, quer seja na forma oral, quer na escrita, ela busca construir o sentido. Tomando a visão de sujeito, na teoria da enunciação, de acordo com Tfouni, Ferriolli e Moraes, (2002, p.278-80 apud Sobrinho, 1996), é possível dizer que "a linguagem é o lugar da significação e da constituição do sujeito; e o sujeito só pode se constituir a partir do outro". É, portanto, na dialogia que o sujeito se constitui *no* e *pelo* discurso. Nas palavras da autora (ibidem), a orientação de um leitor mais experiente, com uma visão de linguagem mais aberta, pode ser um forte aliado nesse processo. Essa atitude será o ponto de partida para a reflexão na próxima atividade.

41 – Atividade: Leitura da história *Os três porquinhos*
Data: 10/6/2003
Participantes: N. e E.

Quadro 22 – Gênero literário

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Promover situações de leitura partilhada. – Oferecer um modelo de leitura narrativa.	– Transmitir valores culturais, sociais e morais. – Entretenimento e diversão.	As crianças narram uma história conhecida para a professora escrever, com auxílio de materiais confeccionados para dramatização. Estão dispostos na mesa fantoches, uma casinha de tijolo, uma de palha e uma de madeira. Após o término da atividade, as crianças são encorajadas a ler o texto escrito, para dizer se concordam com o que foi registrado pela professora.	Livro: *Os três porquinhos*, Editora Ciranda Cultural.

(Os turnos a seguir referem-se aos momentos do episódio em que participei (S.) como escriba da história narrada pelas crianças)

(1) S.: [ESCREVER CASA NÃO CAIR] **A casa não caiu?** (escreve no papel) [DEPOIS]
(2) N.: (indica para E. subir no telhado da casa)
(3) E.: (faz, como fantoche, movimentos de subir no telhado, depois deixa cair o fantoche no chão e sai correndo)
(4) S.: [COMO ESCREVER]
(5) N.: **Sobe teado...**
(6) S.: **Então é para eu escrever que o lobo subiu no telhado?** (imita o gesto de E. de subir na casa com o fantoche) **Então eu vou começar com a letra maiúscula**... (com os dedos polegar e indicador próximos, os afasta bruscamente, querendo dizer grande) [O] [QUAL] **Qual?**
(7) T.: (concordam rindo)
(8) S.: **Eu vou escrever com a letra maiúscula** (repete o movimento anterior – *O lobo subiu no telhado para pegar os porquinhos*)
(9) N.: **Lobo bora bumbum**
(10) S.: (escreve *e foi embora: ai, ai... meu bumbum*). [BOM] (cumprimenta as crianças) [EU ESCREVER TUDO VOCÊS FALAR] [EU ESCREVER] **Vocês me falaram e eu escrevi tudo.**

Pode-se perceber que nessa atividade de reescrita da história narrada pelas crianças busco ser fiel à ideia do grupo. Por dominar as convenções da escrita, vou negociando *o que* e *como* escrever. Ao partilhar a produção de um gênero discursivo literário, apresento a preocupação em expor as crianças à presença de algumas marcas linguísticas constitutivas desse gênero, como a existência de personagens, fatos ocorridos, desfecho para a história etc. Além disso, inicio o jogo reflexivo sobre os aspectos composicionais e estilísticos do texto indicando-lhes algumas marcas de pontuação, coerência e coesão.

Ao didatizar uma proposta de ensino dos gêneros discursivos na escola, concordo com Dolz (2004), para quem o professor deverá reconhecê-los, ou seja, ensinar uma língua pressupõe saber ensinar diferentes gêneros: não basta ensinar o código e o sistema de normas abstratas que regem a língua para que o aluno possa utilizá-la com maestria, mas há que se considerar, na visão do autor, que a capacidade de domínio da leitura, da escrita e da gramática decorrerá de práticas pedagógicas que enfatizem as condições reais de produção de linguagem. Tendo em vista que a língua se dá nos gêneros, nas interações discursivas que ocorrem entre os interlocutores, na situação de produção de linguagem, os próximos trechos corresponderão à apresentação do texto produzido por mim, como escriba do grupo, seguidos dos momentos de leitura desse gênero discursivo pelas crianças surdas.

Texto: Os três porquinhos

O primeiro porquinho fez a casa de palha.
O segundo porquinho fez a casa de madeira.
O terceiro porquinho fez a casa de tijolo.
O lobo falou:
– Abre a porta.
– Eu não abro – respondeu o porquinho.
– Então eu vou soprar. Fuuuuu...
A casa não caiu.
O lobo subiu no telhado para pegar os porquinhos e foi embora:
– Ai, ai, ai, meu bumbum.

Figura 15 – Texto Os três porquinhos

Nessa atividade as crianças demonstram estar à vontade para ler, na medida em que a história lhes parece familiar. Assim, N. busca lançar-se na leitura sem hesitar.

> (1) N.: (aponta o início da segunda frase do texto) [EMBORA] **Foi.** [CASA] [DOIS].
> (2) N.: (indica a terceira frase) [TRÊS CASA EMBORA] (aponta para a palavra *terceiro* no texto) [TRÊS]
> (3) N.: (indica a frase <u>*O lobo falou*</u>) (faz o gesto de soprar)
> (4) N.: (indica a frase <u>*não abre*</u>) [CASA EMBORA]
> (5) N.: (olha para S.) **Casa corre corre.**
> (6) N.: (indica a frase *eu vou soprar*) (coloca a mão em seu bumbum) **Ai.. aai...**
> (7) N.: (indica a última frase) [TRÊS] **Ai... ai... embora bumbum.**

Conforme demonstrado nesses turnos, N. não solicita a colaboração do adulto, nem permite sua interferência na leitura, uma vez que parece sentir-se segura de seu papel de leitora (turno 1 ao 7). Embora não demonstre reconhecer que o leitor geralmente inicie a leitura a partir do primeiro parágrafo do texto, aponta encontrar respostas para seu dizer a partir da segunda frase, quando gesticula e verbaliza: [EMBORA], [CASA] **Foi.** [DOIS]. Sua expressão, nesse momento, foge dos padrões de convenção da oralidade da língua portuguesa, de sorte que se pode interpretar sua fala da seguinte maneira: "O segundo porquinho foi embora para casa". Nesse momento, talvez tenha reconhecido no texto as palavras "casa" e "segundo", pelo fato de tais palavras se apresentarem nessa frase (ver turno 1). Avançando mais sobre a análise do comportamento de N. na leitura, também é possível reconhecer que ela foi capaz de identificar a palavra "terceiro" no texto, quando faz a sinalização correta [TRÊS] e repetindo o numeral [TRÊS], ao mesmo tempo em que aponta no texto a escrita da palavra "terceiro". Não deixando dúvida sobre sua hipótese, foi capaz de identificar no texto uma palavra conhecida. Entretanto, a construção do sentido desse enunciado parece aproximar-se da ideia anterior, quer dizer, de que o terceiro porquinho também foi para casa.

Mesmo que, no primeiro momento, seja relevante fazer uma análise de que a criança tenha identificado corretamente a escrita de algumas palavras ("terceiro" e "casa"), sua atitude não se confirma na sequência dos turnos seguintes, quando, para o aparecimento dessas palavras, atribui outro significado.

(4) N.: (indica a frase *não abre*) [CASA EMBORA]

E:

(7) N.: (indica a última frase) [TRÊS] **Ai... ai... embora bumbum.**

Nos turnos referidos destaca-se a importância da memória imediata, pois, além de conhecer a sequência da história, N. havia participado da construção do texto. Embora tenha apontado para trechos diferentes em relação à sua fala, houve coerência em sua narrativa, demonstrando, assim, conhecimento sobre a estrutura do texto e a função social desse gênero linguístico. Situação parecida foi revelada pela criança E. na sequência de turnos a seguir.

(8) E.: (passa o dedo sobre o título) [PORCO TRÊS] (aponta a palavra *porquinho*) [PORCO TRABALHAR]
(9) E.: (indica a primeira frase: *O primeiro porquinho fez a casa de palha*) [PORCO PRIMEIRO TRABALHAR CASA ÁRVORE] (ainda na mesma frase, indica a palavra *Porquinho*) [SEGUNDO CASA] (volta novamente no início da frase e aponta a palavra *primeiro* e depois *porquinho*) [PARECER PORQUINHO] (na continuidade da frase *fez a casa de palha*, passa o dedo novamente e, com as sobrancelhas levantadas e as bochechas infladas, faz o gesto de soprar) [CASA CASA CAIR]
(10) E.: (indica o início da segunda frase: *O segundo porquinho...*) [CORRER MUITO CASA SEGUNDO PARECER IGUAL LOBO] [SOPRAR CASA CAIR] [CORRER IR EMBORA LOBO CORRER] (faz o sinal de tossir)
(11) E.: (indica a frase *O terceiro porquinho...*) [TERCEIRO PORCO] (indica a palavra CASA DE.) [CASA DURA NÃO TER] (indica a escrita da frase ABRE A PORTA) [PENSAR DEMORAR PENSAR

DENTRO COMO] (indica o final da frase <u>*Eu vou soprar*</u>...) [SUBIR DENTRO CASA FOGO] (indica a última frase do texto e volta a indicar a palavra *bumbum*) [IR EMBORA]

Apesar de serem leitores iniciantes, foram capazes de narrar uma sequência lógico-temporal contemplando os principais fatos constitutivos dessa história. Referindo-me novamente a Vygotsky (1995b), inclino-me a afirmar que a aprendizagem da leitura não ocorre de maneira linear nem contínua. Há que se considerar os movimentos de idas e vindas no processo de formação dos leitores surdos. A seguir, outro exemplo do movimento de constituição do sentido na leitura.

17 – Atividade: Leitura de bilhete
Data: 13/11/2002
Participantes: N., M. e E.

Quadro 23 – Gênero bilhete

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Compartilhar a leitura de um bilhete. – Explorar os aspectos estruturais do bilhete no que se refere à existência do destinatário.	– Transmitir uma informação breve.	S. escreveu um bilhete para as mães dos alunos solicitando um cabo de vassoura para as crianças confeccionarem um cavalo de pau no CEES. Após a escrita do bilhete, identificou-os com a palavra "mamãe" e, em seguida, com os "nomes das crianças". Depois de conversarem sobre o assunto, S. pediu para lerem o conteúdo dos bilhetes que entregariam em casa.	Bilhete escrito por S.

Na atividade em questão faz-se a leitura de um bilhete a partir de uma situação concreta, na qual as crianças deveriam entregá-lo para um membro da família, para posteriormente executar uma tarefa com o grupo, a saber, a confecção de um brinquedo – cavalo de pau. Todos estavam atentos ao comando da atividade, conforme se pode ver nos turnos a seguir.

Episódio [...]
(1) S.: **Eu vou escrever aqui um bilhete para mamãe.** (fala enquanto escreve BILHETE PARA MAMÃE) **Vamos escrever para a mamãe trazer um cabo de vassoura.** [VASSOURA] (Faz o gesto de varrer e depois imita cortar o cabo da vassoura) (mostra para as crianças um cavalo de pau de um dos colegas que já havia concluído, no programa pedagógico, seu cavalo com a estagiária). **Esse bilhete aqui** (mostra o papel) **é para dar pra mamãe.** [DAR] **Mamãe trazer um cabo.** [TRAZER CORTAR] (faz sinal novamente de cortar o cabo da vassoura)
(2) T.: (observam S. escrever o bilhete)
(3) S.: **Este bilhete aqui... Olha só, a M. já tem cavalo.** (aponta um cavalo de pau já construído pela M.). **O E. não tem... A Nathália também não tem... Vamos fazer o olho e a crina do cavalo, vamos colar o cavalo no cabo da vassoura...** (aproxima o cavalo já feito para as crianças observarem).
(4) T.: (as crianças observam)
(5) N.: (faz sinal de que também quer fazer)

No momento em que explicitava a tarefa ao grupo, as crianças manifestavam sua compreensão a respeito dela.

(6) S.: **Nós temos que dizer para a mamãe cortar o cabo da vassoura e trazer lá de casa..**
(7) E.: [NÃO TER].

É o que se pode imaginar que tenha ocorrido quando faço uma pergunta e a criança parece não compreeender, dando uma resposta diferente da esperada.

(6) S.: (escreve para quem é o bilhete – Mamãe do E.) (escreve outro para a mamãe da Nathália, mostra para N.) **Para quem é o bilhete**?
(7) E.: [CAVALO] (inicia a dobradura de um barco)

Dentro de uma visão mais restrita de língua, na qual se espera transparência e linearidade da informação, a resposta de E. estaria dentro do desvio da normalidade, considerado distúrbio de aprendizagem da linguagem, quando faço uma pergunta e ele dá uma resposta diferente

(turnos 6 e 7). Porém, ao considerar que a surdez traz prejuízos ao entendimento da linguagem oral, pode-se muito bem analisar sua fala como correta, pois o conteúdo do discurso era fazer um [CAVALO]. Nesse episódio, apesar de a criança E. continuar fazendo um barco de papel, dando sinais de desinteresse para o que estava sendo dito ou demonstrando-se distraída para participar do diálogo, logo em seguida ela surpreende o interlocutor quando retoma a comunicação (ver turnos 11 e 12).

(8) S.: **Você entrega este bilhete para a sua mamãe?** (mostra a escrita da palavra mamãe em seu o bilhete)
(9) N.: **Mamãe** [MEU]
(10) E.: (continua a fazer uma dobradura de um barco)
(11) S.: **O que está escrito no bilhete para a mamãe?** (entrega o bilhete na mão de N)
(12) N.: (pega o bilhete) **Mamãe, dinheiro.**
(13) S.: **Está escrito dinheiro? Eu escrevi que é para trazer dinheiro?**
(14) E.: (pega o bilhete da mão de N. e olha) [MAMÃE CAVALO MAMÃE CORTAR] [TRAZER QUARTA-FEIRA]
(15) S.: **Sabe a vassoura, de limpar o chão? Tem na sua casa, N?**
(16) N.: (diz que sim)
(17) S.: **Fala pra mamãe cortar e trazer o cabo aqui?**
(18) N.: **Papai**
(19) S.: **O papai é quem vai cortar o cabo? Vamos guardar o bilhete, quando vocês forem embora vocês entregam para a mamãe.**
(22) T.: (concordam)

De acordo com os pressupostos da teoria da enunciação, pode-se dizer que no jogo discursivo há espaço para a interpretação dos sentidos, dos mal-entendidos e dos equívocos. O discurso supõe a noção de movimento e de contexto, pressupondo a relação da língua com sua condição de existência. Segundo Tfouni; Ferriolli; Moraes (2002, p.279):

[...] A ideologia vem para naturalizar certos sentidos e virtualizar outros. O trabalho do analista do discurso é justamente retirar da superfície lin-

> guística a espessura que contém a história, a qual, por sua vez, encontra-se atravessada pela ideologia. Trata-se de uma trama discursiva, onde alguns sentidos são atualizados, ao mesmo tempo em que outros podem ser virtuais, incluindo-se aí o silêncio, que em sua materialidade virtual, também significa. (Tfouni; Ferriolli; Moraes, 2002, p.279)

Dessa forma, a língua não é um produto fechado, categorizado *a priori*, ou seja, externo aos sujeitos, mas sim uma produção entre eles. Não existe sentido sem interpretação. O exercício do dialógico "implica surpresas e transformações. O que está em jogo é a deriva do sentido" (ibidem, p.278). A linguagem fundamenta-se nos processos parafrásticos e polissêmicos, que incluem um movimento de contenção e expansão do sentido. As autoras explicitarão que a paráfrase se constitui pelas várias formas de dizer as mesmas coisas, enquanto a polissemia trata do surgimento de algo novo por meio de derivações de sentidos de velhos dizeres.

No jogo dialógico, isto é, no processo constitutivo da linguagem, a leitura vai sendo mediada pela professora no contexto real de produção da linguagem. O bilhete, como um gênero discursivo, passa a ser apresentado considerando-se sua estrutura composicional – sua forma de dizer, sua organização geral, que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu estilo – seleção de recursos disponibilizados pela língua –orientado pela posição enunciativa do produtor do texto: o professor explora sua finalidade, que é transmitir uma informação a alguém (ver turnos 1, 6, 10). Nesse sentido, a apropriação de um determinado gênero, aqui demonstrado nessa atividade, passa necessariamente por sua circulação, com seu contexto sócio-histórico e cultural.

A mediação do adulto parece fundamental nesse processo, pois a apropriação do conhecimento percorre o caminho do social para o individual. Segundo Vygotsky (1995b; 2001), o movimento do social para o individual ocorre de acordo com dois princípios: 1) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; 2) o processo interpessoal é transformado em um processo intrapessoal. A partir do conceito de Zona

de Desenvolvimento Proximal, o fato de a criança ler com a ajuda da professora poderá, em um futuro próximo, levá-la a ser capaz de ler sozinha. Mesmo que os detalhes do conteúdo do bilhete não fossem totalmente apreendidos por ela, a criança revela indícios de ter compreendido o sentido da enunciação em que o discurso foi produzido.

> (12) E.: (pega o bilhete da mão de N. e olha) [MAMÃE CAVALO MAMÃE CORTAR] [TRAZER QUARTA-FEIRA]

Outro exemplo de leitura partilhada pode ser identificado na atividade Descubra quem eu sou.

19 – Atividade: Descubra quem eu sou
Data: 13/11/2002
Participantes: N., M., A. e E.

Quadro 24 – Gênero charada

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Partilhar a leitura de um modelo de texto de adivinha. – Enfatizar o enigma, aguçando a curiosidade na leitura. – Explorar os conhecimentos prévios e os não verbais na leitura.	– Entretenimento e lazer.	A professora fixou um texto na lousa – Descubra quem eu sou. No texto havia uma folha cobrindo a figura do cavalo. Para ajudar as crianças a ler, procurou explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, dando pistas e eliminando incertezas sobre o animal que estava encoberto pelo papel. Antes de propor a leitura, explorou o contexto semântico de fazenda e de cidade, desenhando, ao lado do texto, árvores, pássaros e lago, para especificar fazenda, e carros, prédios e casas, para definir cidade. As crianças buscaram pistas para ler no texto e na lousa.	Texto de adivinha elaborado por S.

ADIVINHA

MORO NA FAZENDA.
COMO CAPIM E BEBO ÁGUA.
QUEM EU SOU?

CAVALO

Figura 16 – Texto Advinha

Episódio [...]
(31) S.: **Quem gostaria de ler** [LER] **o texto?** (indica o texto na lousa)
(32) E.: (se aproxima da lousa, aponta a palavra CIDADE) [CAVALO] (indica a palavra *FAZENDA* no texto) [LONGE] (indica a palavra CAVALO no texto e soletra) [C-A-V-A-L-O] (passa o dedo na frase *MORO NA FAZENDA*) [CAVALO] [LONGE] (indica a palavra mora) [CASA].

Pode-se observar que, no turno anterior, E. recorre à escrita na lousa para ler, ao mesmo tempo em que recorre ao texto *Adivinha*. Novamente seus olhos saltam pela página em busca do sentido, explicitando para a palavra "fazenda" o conceito de longe. Logo em seguida, soletra a palavra "cavalo" e volta outra vez para à primeira frase – Moro na fazenda –, sinalizando novamente cavalo, longe e casa. Ao expressar-se nessa ordem, parece dizer que o cavalo mora longe, isto é, na fazenda. Mais adiante, talvez por partilhar pela primeira vez desse modelo de gênero discursivo, apoia-se em fatos de seu cotidiano, desviando-se do conteúdo impresso no texto. Vejamos a sequência:

(33) E.: (passa o dedo sobre a segunda frase – *COMO CAPIM E BEBO ÁGUA*) [CAVALO LONGE COMER] (indica a frase *BEBE ÁGUA*) [ERRAR LAVAR] [ROUPA] (indica as palavras *BEBE ÁGUA*) [COELHO] [ÁRVORES]
(34) E.: (indica a terceira frase) [CASA EMBORA JÁ] [QUARTA-FEIRA CAVALO] [CEES] (indica a última frase) [ÁRVORE] (indica a palavra CAVALO) [EMBORA] [DORMIR]
(35) S.: **Acabou! Tem mais?**

Nessa atividade, a criança parece rememorar outros discursos já pronunciados, ou seja, fatos que marcaram leituras anteriores, como, por exemplo, no caso da atividade "Visita do coelho", em que as palavras "coelho" e "quarta-feira" aparecem nesse episódio novamente, porém fora do contexto (ver turnos 33 e 34). Ao invés de enxergar esses deslizes ou equívocos da criança como um erro ou distúrbio de linguagem, alguns estudiosos preferem deslocar o foco de *sintomas* ou *erros* na linguagem do sujeito como efeito de sentido, ao deixar de procurar marcas do imperativo da língua (das normas e regras inerentes ao código) para "escutar" as pistas diluídas no discurso do sujeito (ibidem, 2002). Assim como Brait (2000, p.17), pode-se dizer que qualquer enunciado fatalmente fará parte de um gênero:

> [...] Se eu vou me expressar em um determinado gênero, meu enunciado, meu discurso, meu texto será sempre uma resposta ao que veio antes e suscitará respostas futuras, o que estabelece a profunda diferença entre intertextualidade (diálogo entre textos) e a interdiscursividade (diálogos entre discursos).

Para finalizar sua atividade de leitura, E. recorre ao dizível do gênero partilhado, querendo talvez dizer "O cavalo foi embora para a floresta".

(36) E.: (indica as duas últimas palavras da frase) [EMBORA CAVALO ÁRVORE];
(37) S.: **Muito bem, você sabe ler tudo! Parabéns...**

Esse movimento do aluno na apropriação do gênero também pode ser observado na próxima atividade.

23 – Atividade: Em busca do texto correto para continuar confeccionando a máscara
Data: 29/4/2003
Participantes: N. e E.

Quadro 25 – Gênero instrução de montagem

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Comparar as silhuetas dos textos conhecidos. – Permitir à criança identificar o texto que a auxiliará a dar prosseguimento à execução de uma tarefa.	– Regular com precisão o comportamento humano para a realização do objetivo.	A criança foi incentivada a localizar o texto para continuar a confecção da máscara do coelho, que foi interrompida no encontro passado, pois já havia sido encerrado seu horário de atendimento.	Texto: Máscara do coelho.

Considerando que já havia se passado um longo período de coleta (de 6/3/2002 a 29/4/2003), nos próximos episódios procurarei demonstrar que os interlocutores (professora e crianças) foram se sentindo mais à vontade em relação às atividades de leitura apresentadas. Tais propostas, quando decorrentes de situações reais de produção de linguagem, da função social e dos usos de circulação dos gêneros discursivos, deixam de causar estranheza aos participantes do estudo, para se tornarem um instrumento de apropriação da linguagem e de interação. Visando encontrar pistas para ler, busco auxiliar as crianças na leitura. É o que se pode observar na sequência de turnos a seguir.

(1) S.: **Lembra, E., que na semana passada nós estávamos fazendo a máscara do coelho, mas você teve que ir embora? Vamos continuar ela hoje?** (mostra os materiais para confeccionar a máscara, em cima mesa)
(2) E.: (faz o gesto que sim)
(3) S.: **Olha lá** (aponta vários textos fixados na parece dos atendimentos anteriores), **você deverá pegar o texto que está explicando** [EXPLICAR FAZER MASCARÁ] **como nós devemos fazer a máscara.**
(4) E.: (vai até o primeiro texto)

1º texto – Vamos colorir e desmontar o coelho

Materiais:
1 tesoura
1 durex
1 cola

Como fazer:
A Nathália vai cortar as pernas.
O A. vai cortar a barriga.
O E. vai cortar as orelhas.
Depois de pintado, recortado em partes, nós vamos montá-lo novamente.
Será que dará um coelho maluco?

(5) E.: (aponta a palavra *TESOURA* no texto) [COELHO] (indica a palavra *DUREX*) [TESOURA]
(6) S.: **Este que você apontou é o durex** (mostra o durex para E.) **E o outro, o que é?**
(7) E.: (indica palavra *COLA*) [COLA]
(8) S.**: É cola... tá certo, mas tem palitos escrito aí... tem lápis** [LÁPIS COR] **de cor**...(indica os materiais para fazer a máscara, em cima da mesa, conforme verbaliza). **Não tem... então não deve ser esse texto... Vamos ver o outro?**

Nessa atividade, procuro conduzir o aluno a mobilizar o sentido pela previsão do que virá na leitura (turno 5 a 8).

Segundo Smith (1989), na leitura fluente os olhos estão sempre à frente das palavras que o cérebro está processando, conferindo os possíveis obstáculos para a compreensão. Existem muitas maneiras de interpretar; assim, a previsão elimina a ambiguidade no mundo, onde há muitas maneiras de interpretar as coisas. O autor definirá a previsão com a eliminação antecipada de alternativas improváveis na leitura. Ela não é uma adivinhação irresponsável, nem uma questão de procurar uma chance tentando encontrar resultados mais prováveis. Para o autor, a criança usa sua teoria de mundo para dizer o que é mais provável de ocorrer e deixar o cérebro decidir entre as alternativas remanescentes, até que sua incerteza seja reduzida a zero. "[...]

Somos tão bons para prever alternativas prováveis que raramente nos surpreendemos" (ibidem, p.78). É o que se observa quando E. hesita diante do segundo texto, objetivando encontrar pistas/indícios para continuar a tarefa: encontrar o texto correto para confeccionar sua máscara do coelho:

2º texto – O coelho colorido

A M. vai pintar as duas orelhas do coelho de vermelho.
P vai pintar as pernas do coelho de verde.
A S. e a M. irão pintar os olhos de azul.
(9) E.: (se aproxima do segundo texto)
(10) E.: (olha atentamente o texto, parece procurar algo e logo em seguida recorre ao terceiro texto)

Nesse momento, E. parece vacilar por alguns instantes, buscando pistas para ler. Como não as encontra, abandona o segundo e se põe a analisar o terceiro texto (ver turnos 9 e 10). Sinaliza ter encontrado as pistas que procurava quando se dirige ao terceiro texto: escrita das palavras "lápis" e "cola".

3º texto – Máscara do coelho
Materiais:
1 cola
1 tesoura
1 máscara – molde
Lápis de cor
Palitos de papel

Instruções:
Colocar o molde sobre o papel.
Depois riscar em volta da máscara.
Recortar a máscara.
E agora!! É só pintar a máscara e depois brincar.

(11) E.: (indica a palavra *LÁPIS* no terceiro texto e sorri) [LÁPIS] (aponta para o lápis em cima da mesa)
(12) S.: **Muito bem, aí está escrito lápis...**
(13) E.: (indica a palavra *COLA*) [COLA] (indica a cola em cima da mesa)
(14) S.: **Esse que você mostrou é cola. Você acha que é esse? Então pega o texto para a gente continuar a máscara.**
(15) E.: (olha para S. e passa o dedo sobre os materiais e leva o texto até a mesa)
(16) S.: **Agora vamos ler... Pra gente continuar fazendo a máscara, o que é preciso fazer?**
(17) E.: (indica a palavra *COLA* e aponta a cola em cima da mesa)
(18) S.: **E depois?**

Buscando identificar o texto correto para continuar a atividade de confecção da máscara, E. apoia-se na estratégia de identificação de palavras conhecidas (ver as passagens nos turnos 5, 7, 11, 13, 17). Sua dúvida na escolha entre o primeiro e o terceiro texto talvez possa ser explicada pela semelhança encontrada na superestrutura dos textos apresentados, conforme a silhueta e/ou dinâmica interna destes, como tipo de letras, presença de numerais, disposição das palavras no texto, tipo de papel etc. De acordo com Jolibert et al. (1994), as crianças buscam indícios que vão desde a ilustração, o formato e a cor das letras, passando pelas palavras, e que, de todo modo, estão ligados ao contexto de produção e de circulação desse gênero discursivo. Como mostram os autores (ibidem, p.15),

> [...] a leitura nada tem a ver com uma decifração linear e regular, que parte da primeira palavra da primeira linha para chegar à última linha; que varia de um leitor para outro e, para um mesmo leitor, de que um texto para outro, e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro (posso, em momentos diferentes, procurar informações diferentes num mesmo artigo).

Nesta direção, Manguel (1997, p.54) acrescenta que:

> [...] ler não deve ser encarado como um processo automático de capturar um texto como um papel fotossíntese captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal. Os

> pesquisadores ainda não sabem se a leitura é independente, por exemplo, da audição, se é um conjunto único e distinto de processos psicológicos ou se consiste de uma grande variedade desses processos, mas do próprio pensamento. [...] Ler, então, não é um processo monolítico, unitário, no qual apenas um significado está correto. [...] Ao contrário trata-se de um processo generativo que reflete a tentativa disciplinada do leitor de construir um ou mais sentidos dentro das regras da linguagem.

Para os autores referidos (Smith, 1989; Jolibert et al. 1994; Manguel, 1997), pode-se dizer que ler é questionar algo escrito como tal, a partir de uma expectativa real, para satisfazer uma verdadeira situação de vida; questionar um texto, construir hipóteses de sentido a partir de indícios levantados, buscando verificá-las para avançar na leitura. Portanto, pode-se dizer que é lendo escritos reais, desde o início, que a criança surda poderá tornar-se leitora. A seguir, outro exemplo em que a leitura parece ter sido encarada como uma satisfação por ter uma necessidade atendida.

45 – Atividade: Fazendo objeto com gesso – lendo as instruções
Data:18/9/2003
Participantes: M. e E.

Quadro 26 – Gênero instrução de montagem

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Explorar a silhueta do texto (materiais e procedimento). – Explorar o uso de imagens e números como complemento da informação textual.	– Regular com precisão o comportamento humano para a realização do objetivo.	As crianças manipularam os materiais para fazer uma atividade de gesso. Para executar os passos da atividade, as crianças foram motivadas a procurar no texto as informações para realizar a tarefa. A professora também escreveu os passos dos materiais e as instruções sobre como fazer em um papel à parte da embalagem.	Texto: Instrução de como fazer um objeto de gesso.

Nessa atividade, as crianças pareciam estar bastante à vontade para ler, porque executariam algo com que estavam de acordo, ou seja, confeccionar um objeto de gesso. Na expectativa de resolver a tarefa, foram incentivadas pela professora a encontrar no texto informações sobre como realizá-la. Logo no início da atividade, E. assume a liderança, mas no primeiro obstáculo diz não saber ler.

(1) E.: (olha o texto, pega a tigela e o copo com água)
(2) S.: (indica a frase contendo o segundo passo, passando o dedo sobre ela, da esquerda para direita – *COLOQUE 1 COPO DE GESSO NA TIGELA*)
(3) E.: (despeja o conteúdo do copo na tigela e olha para S.) [SABER NÃO]

Encorajado a continuar levantando perguntas para o texto, porque ele saberia o que era para fazer naquele instante, com a ajuda da professora, E. testa sua nova hipótese, talvez apoiado em suas experiências prévias – ou conhecimento de mundo – de que precisaria de água para fazer o objeto de gesso.
(4) S.: [SABER FAZER] [AGORA FAZER O QUÊ]?
(5) E.: [ÁGUA] (olha para a frase no texto – *TERCEIRO: COLOCAR ÁGUA)*
(6) S.: [ÁGUA TERCEIRO] [ONDE TEXTO]?
(7) E.: (indica o número três – o terceiro passo na receita – *TERCEIRO: COLOCAR ÁGUA)*
(8) S.: [VOCÊ ÁGUA PEGAR] (indica a porta)
(9) E.: (sai da sala para buscar água)

Obtendo a confirmação de sua hipótese pela professora, a criança dá prosseguimento à sua tarefa ao sair da sala para buscar água. Enquanto isso, aproveito para checar as hipóteses de M. sobre o texto.

(10) S.: [AGORA ELE FAZER] [O QUÊ]?
(11) M.: (infla as bochechas e faz o gesto de soprar) [SOL]
(12) S.: [ENTENDER SOL COLOCAR] (pega a forminha e a movimenta, indicando a direção da porta) [SOL] (indica a forminha e com a mão direita bem fechada bate na mesa) **Duro, deixar secar no sol pra ficar duro.**

(13) M.: (pega o pincel e faz de conta que vai pintar a forminha)
(14) S.: [DEPOIS ACABAR] [SOL] (faz o gesto de bater na mesa e na forminha. Com o dedo indicador e o polegar em forma de pinça, movimenta-os, querendo imitar estar pintando algo) [PINTAR PODE]

M. dá sinais de que estava acompanhando as etapas de execução da tarefa, quando relata com coerência, a partir de suas experiências prévias, o que o amigo deveria fazer. Na sequência de turnos a seguir, E. volta à sala e retoma a atividade, buscando pistas para ler.

(15) E.: (entra da sala com o copo d'água e a despeja na tigela)
(16) S.: [AGORA QUAL]? [FAZER O QUÊ]?
(17) E.: (olha o texto, depois pega a forminha do porco, despeja o gesso na forma e deixa cair gesso no chão)
(18) E.: [BOLO] (mexe o gesso na tigela) [PORCO] (aponta para a escrita da palavra *FORMINHA* na frase *COLOQUE O GESSO NA FORMINHA*, refere querer a forminha do porco)
(19) S.: [MISTURAR TUDO COLOCAR FORMINHA PORCO] (com a mão direita fechada em forma de punho, gira como se estivesse mexendo algo). **Isso mesmo, depois é só colocar no sol e esperar.** [SOL ESPERAR]

Para avançar na leitura, E. apoia-se na identificação de palavras conhecidas, como água e forminha (turnos 5, 7 e 18). Também demonstra reconhecer a escrita de numerais ordinais – terceiro (turno 7). Nessa atividade, E. parece compreender a função social do texto prescritivo, recorrendo a ele para realizar sua tarefa (ver turnos 5 e 17). Dessa forma, sua leitura atende ao motivo inicial da tarefa – ter a necessidade satisfeita, fato que torna a leitura significativa. A esse respeito Manguel (1996, p.107) acrescenta que

> [...] Parece que mesmo para ler no nível mais superficial o leitor precisa de informações sobre a criação do texto, o pano de fundo histórico, o vocabulário especializado e até sobre a mais misteriosa das coisas, o que santo Tomás De Aquino chamava de *quem auctor intendit*, a intenção do autor. Contudo, desde que o leitor e texto compartilhem uma linguagem

> comum, qualquer leitor pode descobrir algum sentido em qualquer texto: dadaísta, horóscopos, poesia hermética, manuais de computador e até na linguagem bombástica da política.

Portanto, entender que "toda a leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que se está procurando num texto" (Jolibert et al., 1994, p.149) significa permitir ao surdo experimentar e explicitar os indícios e as estratégias utilizadas nesse processo. Nessa perspectiva, a leitura pode ser entendida pela criança como uma forma de diálogo entre o leitor, o autor e o texto. Esse diálogo sempre será circunstanciado por um tempo e um espaço, uma situação, desenvolvidos de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento das experiências prévias dos leitores.

A leitura e o desenvolvimento linguístico dos participantes do estudo

O investimento em um projeto estruturado de língua de sinais, concomitante ao desenvolvimento de um programa de intervenção pedagógica para os surdos participantes deste estudo, permitiu avaliar a interação verbal[1] das crianças com o professor-pesquisador na mediação da leitura.

Na época em que a pesquisa se desenvolveu, todos os familiares dos alunos surdos foram convidados a participar do projeto de língua de sinais. Porém dois pais não permitiram que seus filhos (C. e P.) tivessem contato com essa língua, recusando-se a participar do programa. No

1 A interação verbal será compreendida aqui como aquela decorrente da capacidade do indivíduo de apropriar-se e usar um sistema linguístico, podendo ser auditivo-oral e/ou gesto-visual, capaz de promover a interação e constituição de conhecimento pelo sujeito.

caso de N., os profissionais preferiram orientar os pais a aguardarem a confirmação do diagnóstico da surdez (suspeita de neurofibromatose) para inscrevê-la no projeto de Libras. Nessa investigação, os profissionais esperavam obter um prognóstico sobre as possibilidades de desenvolvimento da criança na constituição da língua oral.

A literatura na área da surdez revela que a orientação aos familiares de crianças surdas oriundas de programas monolíngues que não conseguiram um desempenho satisfatório na oralidade tem-se tornado um desafio constante para os defensores de programas bilíngues. Frente ao luto pela criança desejada (aquela que certamente oralizaria), é comum observar pais se oporem à modalidade de comunicação gesto-visual em razão de tal língua tornar visível a deficiência do filho para a sociedade.

Embasados na concepção de superação do déficit, ou seja, na busca pela normalidade daqueles que apresentam deficiência auditiva, em programas monolíngues, os profissionais (pedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos) orientaram os familiares e as crianças em uma única direção. Principalmente nos seis primeiros anos de vida, deve-se investir tempo e dedicação em programas educacionais/terapêuticos que visem ao desenvolvimento da função auditiva, da leitura orofacial e da linguagem falada.

Diferentes desse modelo, outros programas fundamentados na filosofia bilíngue surgiram mais recentemente na educação dos surdos, propondo uma orientação a familiares e surdos, o mais precocemente possível, para o desenvolvimento de duas línguas: a língua de sinais e a língua da comunidade majoritária, na modalidade falada e/ou escrita. Esses programas valorizam a primeira língua como traço de identificação dessa população como pertencente a uma comunidade linguística minoritária. Nessa perspectiva, pode-se observar a existência de dois modelos: o bilinguismo simultâneo e o sucessivo (Quadros, 1997; Giroto; Santos; Martins, 2012). O primeiro modelo defende a apropriação de dois sistemas de comunicação vinculados às experiências de vida e à escolaridade do surdo, porém em momentos diferentes de seu processo de habilitação. Seus precursores são favoráveis à inclusão escolar e à reabilitação dos surdos com profissionais diferentes (instrutor surdo, fonoaudiólogo, professores etc.). Por sua vez, o segundo

modelo, contrário à inclusão, proporá nos três primeiros anos de vida a aquisição da Libras depois do diagnóstico da surdez, para somente depois investirem no ensino da oralidade. Para os profissionais vinculados ao modelo sucessivo, a escolaridade dos surdos deve ocorrer no primeiro ciclo do ensino fundamental em classe ou escola especial.

Ao considerar a importância dessas questões para iniciar a análise das interações verbais, destacarei neste tópico duas atividades que foram selecionadas para apreciação no estudo. Informo que foram ponderadas as enunciações dos participantes na 4ª e na 45ª atividade – uma no início e outra no final do programa de intervenção pedagógica de leitura –, consideradas significativas para exemplificar a mudança de comportamento linguístico entre os participantes, podendo ser (re) visitadas na íntegra no Apêndice B.

A seguir descreverei os comportamentos verbais das crianças surdas com a pesquisadora na primeira atividade focalizada, lembrando que tal atividade já foi avaliada sob outro enfoque no primeiro tópico deste eixo temático.

4 – Atividade: Narrando histórias para crianças
Data: 2/4/2002
Participantes: M., E., P. e N.

Quadro 27 – Gênero literatura

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Promover situações de leitura partilhada. – Oferecer um modelo de leitura narrativa. – Explorar os personagens e o enredo da história.	– Transmitir valores culturais, sociais e morais. – Entretenimento e diversão.	Com apoio do livro, o professor narrou uma história para as crianças ouvirem e compartilharem um modelo de leitura narrativa. Depois dessa atividade, o professor apresentou outros livros para as crianças escolherem, realizarem a leitura e narrá-la posteriormente aos colegas. Motivado pela história narrada por seus colegas, E. fez várias contribuições para esclarecer sua trama.	Livro: O rei leão, Editora Difusão Cultural do Livro.

Participaram dessa atividade quatro crianças surdas, M., P., E. e N., dentre as quais apenas P. e N. não frequentavam o projeto de língua de sinais oferecido pela pesquisadora junto ao CEES, conforme relatado anteriormente.

Visando narrar a história do livro escolhido aos colegas, inicialmente todos os participantes, inclusive a pesquisadora, recorrem à oralidade, aos gestos caseiros e à mímica como estratégias viáveis de interação na mediação da leitura. É o que se pode observar na sequência de turnos a seguir.

(1) S.: **Todos vocês agora vão ouvir eu contar a minha história. Depois eu quero ouvir a história de vocês, tá bom?**
(2) T.: (balançam a cabeça, parecem concordar)
(3) S.: **Olha só... O título do meu livro é *O passeio do cavalo malhado*** (mostra a capa do livro para as crianças e sinaliza onde está escrito). **Prestem atenção, vou começar a história. O cavalo estava passeando, passeando, lá na floresta. Aí um dia ele resolveu ver o que tinha naquela árvore. Ele ficou olhando, olhando. De repente ele encontrou um amigo** (aponta o dedo para as figuras enquanto conta a história). **Ele falou: Oi! Tudo bem? O amigo respondeu: Tudo bem. Eles resolveram passear juntos. Pocotó, pocotó, pocotó** (movimenta o corpo imitando o andar a cavalo). **Eles foram longe...**
(4) T.: (olham atentamente para S. e para as figuras do livro)
(5) S.: **Aí começou a ficar escuro! Quando** (faz o clima de suspense para virar a folha do livro) **apareceu um homem que pegou o cavalo** (faz o sinal de pegar alguma coisa). **O cavalo levou um susto e seu amigo sai correndo. Foi embora. O cavalo ficou chorando: buá... buá.** (imita o gesto de chorar)
(6) T.: (riem)

Entretanto, percebendo que a linguagem oral não seria suficiente para permitir aos surdos acessarem a compreensão de sua história, S. enfatiza o uso de recursos semióticos auxiliares em sua narrativa (gestos de apontar as figuras do livro, gestos padronizados e mímicos) para constituir linguagem e produzir leitura.

(1) S.: (apoiada nas figuras do livro, busca narrar a história) **Olha que triste que o cavalo ficou. Ele ficou preso... lá no celeiro. Olha só...** (aponta para figura no livro), **o homem laçou o pescoço do cavalo** (imita o gesto de laçar seu próprio pescoço), **puxou... e levou lá no celeiro. O cavalo ficou pensando.** (coloca o dedo indicador na figura do cavalo, e depois leva o dedo indicador até sua testa, franzindo-a) **Eu quero ir embora para casa** [CAVALO EMBORA CASA]**, eu não quero ficar aqui. De repente ele escuta um barulho! Era seu amigo que vinha lhe salvar. Ele pegou uma tesoura** (faz o gesto de pegar algo) **e começou a cortar a corda** (imitar cortar algo). **O cavalo se soltou e saíram correndo lá para a casa da mamãe. Eles foram embora.**

Tal atitude também pode ser observada em outras atividades descritas no Apêndice B, quando busca partilhar a leitura (turnos 1, 4, 7, 10, 12, 13, 16, 17, 19 e 23). Porém faz-se necessário informar que essas atividades no Apêndice não correspondem à transcrição de todo o material coletado no programa de intervenção de leitura, mas àquelas que foram selecionadas e apresentadas na discussão dos dados neste capítulo.

Ao resgatar um pouco da história de vida das crianças, com ênfase nas diferenças existentes quanto ao grau de perda auditiva – N. com perda severa, e P. com perda profunda – e no uso funcional do aparelho de amplificação sonora individual (AASI) para o desenvolvimento da linguagem oral, passo a comentar as interações discrepantes dessas crianças nas atividades selecionadas.

Bastante expansiva e motivada para ler, as interações de N., em geral, foram abalizadas pelo uso de uma variedade de recursos semióticos, como vocalizações, gestos de apontar e mímicos etc.

(8) E.: (faz o gesto de laçar e correr)
(9) S.: **E você acha que o homem laçou o** [CAVALO]? **Então tá bom! E assim, acabou a história. Vocês gostaram?**
(10) T.: (balançam a cabeça, dizem concordar)
(11) S.: **Agora, quem quer contar a sua história?**
(12) N.: (levanta a mão e mostra o livro para o grupo).
(13) S.: **Olha só que legal a história da N. Sua história é da abelhinha**

que faz o doce gostoso. (aponta dedo para figura da abelha e leva-o até a boca) **Conta, N., seu livro.**
(14) N.: (olha para página do livro e aponta as figuras, vira a página)
(15) S.: **A N. quis dizer que a abelha estava voando.** (interpreta o que a criança diz)
(16) N.: (vocaliza e aponta as figuras do livro como se estivesse nomeando--as)
(17) S.: **Ela queria pegar a flor.** (interpreta o que a criança diz).
(18) N.: (continua apontando para figuras, faz o gesto de pegar a flor e vocaliza)
(19) E.: (faz o sinal de bater a cabeça em alguma coisa e faz o sinal de abelha)
(20) S.: **Bateu... A abelha bateu na rainha. E depois?** (interpreta o que a criança diz)
(21) N.: (vocaliza e aponta as figuras do livro como se estivesse nomeando--as, faz o gesto de bater a cabeça)
(22) S.: **E aí, acabou a sua história?**
(23) N.: (balança a cabeça informando que sim).
(24) S.: **Agora é a história da M. É do leão** (imita o rugido do leão ao mesmo tempo em que segura o livro aberto à frente de M.)

Ainda que não frequentasse o projeto de Libras, sua convivência com os colegas sinalizadores também permitiu a apropriação de um vasto repertório vocabular em língua de sinais. Assim, nas últimas atividades de leitura proposta ao longo do desenvolvimento deste estudo, as participações de N. foram demarcadas pelo uso intensivo de gestos padronizados, conforme poderá ser observado nas atividades 19 e 41 no Apêndice.

As interações de M. e E. nas primeiras atividades de leitura igualmente foram identificadas pelo uso de fragmentos de fala, da comunicação gestual pouco sistematizada, com o emprego de sinais indicativos e gestos caseiros constituídos nas interações com seus familiares, professores etc. Apesar de E. demonstrar familiaridade com gestos padronizados da língua de sinais no início da coleta, o uso desse sistema tornou-se mais evidente nas últimas atividades coletadas, conforme demonstrado mais adiante. Exemplos das interações de M. e E. na atividade 4 podem ser vistos na sequência de turnos a seguir:

(25) M.: (olha para o livro e aponta o dedo para as figuras do livro)
(26) S.: **O que aconteceu?**
(27) M.: (passa o dedo sobre as frases escritas no livro, porém não atribui significado)
(28) S.: **E daí, o que aconteceu?** (aponta para a figura do leão) **Ele estava correndo.** (faz gesto imitando correr) **E depois...**
(29) M.: (Vira a página)
(30) S.: **Está escrito aqui que o leão colocou a coroa.** (faz o gesto de colocar algo em cima da cabeça) (olha para M.)
(31) M.: (balança a cabeça, parecendo concordar com S.)
(32) E.: (repete o gesto de colocar algo em cima da cabeça e sorri)
(33) S.: **O caçador queria matar o leão.** (faz o gesto de atirar) **Olha só... olha...** (aponta dedo para o texto escrito) **Aqui tá escrito que o caçador queria matar, PUM!,** (faz novamente o gesto de atirar) **o leão**
(34) E.: [MORRER LEÃO]
(35) S.: **Morreu o leão? Não, ele não morreu.** (aponta o leão na outra página) **Vamos ver lá o caçador. Olha o caçador iria atirar no leão,** (aponta a figura do leão) **mas olha só o que aconteceu!** (M. vira a página). **Quando o caçador iria atirar, o leão MUÁAUM.** (faz o gesto de abrir bem a boca e aponta para a figura do leão) (dá risada) **O caçador, ao ouvir o mugido do leão, sai correndo, né, M.? correndo de medo do leão.** (aponta a figura do livro referindo a sua fala)
(36) T.: (riem)

Mesmo não dispondo de uma língua comum, os interlocutores foram capazes de penetrar no fluxo dialógico da mediação da leitura (M., E. e S.). Diferente do ouvinte, o surdo conviverá com um universo simbólico que não se dará por uma única via – a fala –, mas com todas as formas de manifestação da linguagem na relação com o mundo, como a música, a pintura, a fotografia, o cinema, como outros modos de utilização da imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais (Orlandi, 2003a). Ao invés de recusadas pela escola, as práticas pedagógicas deveriam entender essas formas de manifestação como fonte de hipóteses para estimular e fazer avançar o aprendiz no processo de aprendizagem da leitura. Outrossim, como essas linguagens se articulam, deveriam ser exploradas para favorecer a compreensão leitora dos surdos no processo de sua escolarização.

Ao referir sobre a prática pedagógica de alunos com deficiência, Vygotsky (1995a) criticará o trabalho da pedagogia curativa, que ao basear-se em uma visão restrita de desenvolvimento infantil, propunha a homogeneidade e unidade desse processo, situando na mesma ordem as peculiaridades primárias – biológicas – da criança deficiente e as secundárias – culturais –, que complicam essa deficiência, defendendo o desenvolvimento e a sucessão de tais processos como enraizados e condicionados ao desenvolvimento orgânico. Explicitará, ainda, que o desenvolvimento cultural das crianças com deficiência, por ser concebido como dependente das formas culturais e biológicas de desenvolvimento das crianças normais, na visão da pedagogia tradicional, ficava restrito aos domínios e procedimentos dos modos culturais normais de desenvolvimento da conduta. Em seu estudo, Vygotsky não negará a importância do aparato psicofisiológico no desenvolvimento infantil, mas considerará que tanto a conduta biológica quanto a cultural são formas especiais de comportamento originadas ao longo do processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Afirma o estudioso:

> [...] Formas especiais, criadas pela cultura, das funções psicofisiológicas naturais agem como ferramentas, ou seja consideradas como o prolongamento dos órgãos. Do mesmo modo que o emprego das ferramentas pressupõe uma qualidade indispensável à premissa biológica no desenvolvimento da mão e do cérebro, assim também o desenvolvimento psicofisiológico normal da criança é a premissa indispensável para o seu desenvolvimento cultural. (idem, 1995b, p.42)

Fundamentado na concepção da plasticidade do cérebro humano, o autor postulará ser possível que as regras de desenvolvimento da conduta humana sejam comuns às crianças com e sem deficiências, apesar de estas últimas apresentarem uma organização psicofisológica diferente da daquelas. Assim como Vygotsky (ibidem), conceber que as funções psicológicas da criança deficiente transcorrem por vias distintas, em relação à criança comum, significa colocar em prática ou criar novas práticas pedagógicas que viabilizem a criação das vias colaterais de desenvolvimento cultural da criança deficiente. Por vias colaterais

o autor definirá uma atitude de natureza espontânea da criança, que está relacionada com o desenvolvimento cultural de sua conduta, e não obrigatoriamente de uma função orgânica (ibidem). Visando elucidar seu entendimento sobre as vias colaterais de desenvolvimento cultural, descreve os seguintes exemplos:

> [...] Uma criança cega não domina a escrita, porque a escrita é um sistema de símbolos ou signos gráficos, que substitui o som isolado da linguagem. A escrita se baseia em um sistema de signos ópticos inacessíveis para um cego. Esta forma de conduta, esta função cultural de tão enorme importância, para desenvolvimento da linguagem interna e do pensamento (a leitura) assim como as formas culturais de memória, eram inacessíveis para a criança cega, até que no momento se colocou a via colateral de desenvolvimento da escrita em relevo (Braille). O alfabeto táctil em relevo substitui a óptica e permite ler e escrever aos cegos. Para ele foi preciso criar um especial sistema auxiliar adaptado às peculiaridades da criança cega. (idem, 1995a, p.43)

> [...] Assim como a linguagem fônica de toda a humanidade tem se criado o idioma de gestos para surdos-mudos, dactilologia, é quer dizer o alfabeto das mãos, que na visão do autor substituía a linguagem oral pela escrita no ar. O processo de domínio desses sistemas culturais auxiliares e sua utilização fez com que distinguissem profundas peculiaridades, em comparação com a utilização dos meios habituais da cultura. Ler com as mãos, como fazem os cegos e fazê-lo com os olhos, constituem dois processos psíquicos diferentes, apesar de que tanto um como o outro, cumprem idêntica função cultural no comportamento da criança, e tem suas bases no mecanismo psicofisiológico similar. (ibidem, p.43)

Dentre as deficiências mencionadas, Vygotsky (ibidem) destacará a surdez como a deficiência mais grave, por impossibilitar à criança o desenvolvimento da linguagem da comunidade majoritária, trazendo sérios prejuízos ao seu desenvolvimento cultural. Sendo a leitura uma prática de linguagem complexa, constituída socialmente, quero registrar neste estudo as dificuldades daqueles que se inserem no processo de apropriação desse sistema de linguagem sem ter uma base linguística comum. É dessa dificuldade que o exemplo a seguir tratará.

Destoando do restante do grupo, com dificuldade para interagir com os colegas e partilhar a leitura, P. demonstrou-se pouco participava nas situações de leitura desenvolvidas no programa, como demonstra o exemplo a seguir.

(37) S.: **Muito legal a sua história. Agora vamos ouvir a história da P**.
(38) P.: (abre o livro e olha para S.)
(39) S.: **Conta o que aconteceu?**
(40) P.: (olha para S. e abre seu livro, continua olhando para ela, porém não manifesta nenhuma intenção comunicativa)
(41) S.: **Nós podemos te ajudar a contar?** (pega o livro da mão de P.)
(42) P.: (continua olhando para S., parece ainda não entender o que lhe é falado)
(43) S.: **O vovô tava andando?** (imita gestualmente o ato de andar)
(44) E.: [CORTAR]
(45) S.: **Ele cortou lenha, e depois...** (vira folha) **Coitadinho do cavalo, ele estava trabalhando, trabalhando.** (faz movimentos corporais de estar cansado) **É isso, P.?**
(46) P.: (olha para S. sem demonstrar entender o que estava ocorrendo)
(47) S.: **Você não quer contar?**
(48) P.: (olha fixamente para S., porém não responde)
(49) S.: **Então, vamos guardar o seu livro. Você quer contar sua história, E.?**
(50) E.: (abre o livro e mostra para o grupo, olha as figuras atentamente)
(51) S.: **O que aconteceu?**
(52) E.: [ÁGUA] (mostra a figura no livro para S. virando rapidamente as páginas)
(53) S.: **O que tem a água?**
(54) E.: [BATER CANSADO] (aponta figura do livro)
(55) E.: (vira a folha do livro) [ACABOU]
(56) S.: **Tá bom, então acabou por hoje**.

Ao perceber suas dificuldades para interagir com o grupo, S. imediatamente procura auxiliá-la na situação proposta (ver turnos 41 a 49). Sensível às dificuldades demonstradas pela colega, E. penetra no jogo discursivo, sugerindo outro significado para a leitura, apoiando-se na figura do livro e sinalizando: (44) E.: [CORTAR]. Talvez, nesse

momento, pretendesse complementar a fala de P. dizendo "A vovó poderia cortar a lenha".

Nos raros momentos em que P. participou dessa atividade, suas interações foram definidas por meio de gestos de apoio ou indicativos (turnos 40 a 48), com uma interação pobre e restrita na utilização de recursos semióticos. No entanto, em outras situações (atividades 1, 4, 7, 10 e 12), pude observá-la imitando a comunicação gestual dos colegas, na tentativa de adentrar o discurso. A situação particular de P. reforça as considerações de Góes e Souza (1998) sobre a importância de se definir um território linguístico comum no processo de escolarização dos surdos, os quais, sem partilhar uma língua, continuarão à margem do sistema educacional.

Investir em projetos de língua de sinais paralelamente à escolarização dos surdos pode ser uma alternativa necessária ao desenvolvimento educacional desse segmento populacional no cenário da educação inclusiva. Assim, olhar para o corpo como matriz de significação pode ser, neste momento, considerado uma saída para dar "voz" àqueles que se encontram em situações parecidas, como foi demonstrado no caso de P. Ainda que seus familiares, a princípio, tenham se posicionado desfavoravelmente à aquisição de Libras, a pesquisadora parece reconhecer no uso dos recursos semióticos a única alternativa viável para manter P. próxima dos contextos de produção de linguagem por intermédio da leitura.

Em situação mais promissora, com o desenvolvimento do programa de leitura paralelo ao investimento em Libras, nota-se uma mudança do comportamento linguístico entre os participantes do estudo, que com o passar do tempo tornou-se mais convencional, de acordo com as normas gramaticais dessa língua (Libras). Tal aspecto pode ser observado com maior evidência a partir da atividade 37 até a 45 (totalizando nove encontros), sendo esta última analisada a seguir.

45 – Atividade: Fazendo objeto com gesso – lendo as instruções
Data:18/9/2003
Participantes: M., e E.

Quadro 28 – Gênero instrução de montagem

Objetivo	Função social de comunicação	Descrição da atividade	Suporte textual
– Explorar a silhueta do texto (materiais e procedimento). – Explorar o uso de imagens e números como complemento da informação textual.	– Regular com precisão o comportamento humano para a realização do objetivo.	As crianças manipularam os materiais para fazer uma atividade de gesso. Para executar os passos da atividade, as crianças foram motivadas a procurar no texto as informações para realizar a tarefa. A professora também escreveu os passos dos materiais e as instruções sobre como fazer em um papel à parte da embalagem.	Texto: Instrução de como fazer um objeto de gesso.

Objetivando partilhar a leitura como uma prática social de linguagem, E., M. e S. recorrem ao texto para satisfazer uma necessidade, ou seja, confeccionar um objeto de gesso. Motivados a encontrar sentido na leitura, as interações foram se constituindo na resolução de uma tarefa em conjunto. Etapas desse processo podem ser vistas nos turnos a seguir.

(1) E.: (olha o texto, pega a tigela e o copo com água)
(2) S.: (indica a frase contendo o segundo passo, passando o dedo sobre ela, da esquerda para direita – *COLOQUE 1 COPO DE GESSO NA TIGELA*)
(3) E.: (despeja o conteúdo do copo na tigela e olha para S.) [SABER NÃO]
(4) S.: [SABER FAZER]. [AGORA FAZER O QUÊ]?
(5) E.: [ÁGUA] (olha para a frase no texto – *TERCEIRO: COLOCAR ÁGUA*)
(6) S.: [ÁGUA TERCEIRO] [ONDE TEXTO]?
(7) E.: (indica o número três, o terceiro passo na receita – *TERCEIRO: COLOCAR ÁGUA)*
(8) S.: [VOCÊ ÁGUA PEGAR] (indica a porta)
(9) E.: (sai da sala para buscar água)

Nos turnos referidos nota-se que as interações entre os participan-

tes mudam significativamente em relação ao padrão comunicacional descrito na atividade anterior. Utilizando-se de um vocabulário mais convencional em Libras, aos poucos os interlocutores vão se familiarizando com o uso dessa língua no decorrer do desenvolvimento do programa de leitura no CEES. É o que se pode observar na sequência dos episódios selecionados para análise neste estudo.

A despeito do uso rudimentar em relação à sua estrutura composicional linguística (Quadros; Karnopp, 2003; Brito, 1995), os sinalizadores iniciantes – crianças e pesquisadora – vão se constituindo *na* e *pela* leitura. Com o apoio de outros recursos semióticos (gestos indicativos e mímicos), as crianças ganham "vozes" e são "ouvidas" no desenvolvimento do programa. Nesse processo, destaca-se o papel do professor como o responsável na promoção de práticas de leitura significativas.

Procurando auxiliar as crianças a encontrar sentido no texto, a professora-pesquisadora age como incentivadora na busca por pistas grafossemânticas na leitura (ver turnos 22, 24, 26 e 29).

(20) S.: **Agora é a M. que vai ler.** [LER] (aponta para a criança)
(21) S.: [MUITO BOM] [AGORA LER PAPEL VAMOS]
(22) M.: (olha para o papel – coloca o dedo indicador na cabeça, próximo à testa, e olha para cima, como se estivesse lembrando, olha para o papel, olha para as estantes de livros) [NÃO TER IGUAL] (levanta-se e vai até a estante e mostra a letra F no título de um livro e o traz até a mesa – FÁBULAS)
(23) S.: [VERDADE COMEÇAR TAMBÉM F] (indica no livro a letra F)
(24) E.: [DIFERENTE]
(25) S.: [IGUAL LETRA, PALAVRA DIFERENTE] [O QUE ESCREVER] **Aqui?** (indica o texto no papel)
(26) M.: (olha novamente para as estantes com livros na sala)
(27) S.: [CACHORRO TER AQUI] (aponta para o texto)
(28) E.: [NÃO SAPO]
(29) M.: (indica um livro na estante que tem cachorro)
(30) S.: [AQUI EU ESCREVER FALAR] **Aqui está escrito o que vocês falaram pra mim!**
(31) M.: (faz o traçado da letra F no ar e indica outro livro que apresenta no título a letra F)

(32) E.: (indica a primeira frase do texto) (com uma mão em forma de C a outra com o punho fechado e o polegar para cima, movimenta a mão do punho lentamente para baixo, como se estivesse derramando o gesso) (passa o dedo indicador no segundo passo da esquerda para direita até o final *COPO,* indica o terceiro passo e repete o movimento do dedo sobre a frase) [COLHER TIGELA] (indica o quarto passo) [ÁGUA]
(33) S.: [CERTO]
(34) M.: (demonstra um olhar distante, parece não estar mais concentrada na atividade)
(35) E.: (hesita um pouco, coloca o dedo indicador na cabeça como se estivesse pensando) [MEXER GESSO] (demonstra não se lembrar)
(36) M.: [COLOCAR GESSO]
(37) S.: [DEPOIS]
(38) M. e E.: [SOL]
(39) S.: [MUITO BOM] (cumprimenta as crianças)

Responsável pelas práticas sociais de linguagens na escola, o professor não poderá deixar de considerar que a linguagem oral, no caso da criança ouvinte, ou a língua de sinais, no caso da criança surda, será apenas um dos recursos disponíveis para a manifestação dos conhecimentos aprendidos. Segundo Bajard (2002), quando um comunicante escolhe uma língua para se expressar, ele o faz sempre no conjunto de outras linguagens disponíveis. A língua não seria a única matéria convocada, pois nesse processo há que se considerar o uso dos signos (gestos) corporais na construção do sentido do texto. Ele, portanto, deverá interpretar os indícios ou pistas nos quais a criança surda se apoia para ler e, assim, permitir a constituição dos sentidos na interlocução do leitor com o texto.

Ao referenciar sobre os gêneros orais e escritos nas práticas de linguagem escolares, Dolz, Schneuwly e Haller (apud Schneuwly; Dolz, 2004, p.160) acrescentam que:

> [...] a comunicação oral não se esgota somente na utilização dos meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhe-

cidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Essa comunicação não verbal pode também trair o falante, quanto este deixa espaçar índices involuntários de emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente. Sabemos bem o quanto pode ser constrangedor um ator que desempenha "mal" seu papel, dissociando os parâmetros, em princípio congruentes, da melodia, da acentuação e da gestualidade.

Abaixo, mais alguns exemplos da riqueza do comportamento linguístico utilizado pelos interlocutores na produção da leitura, nos quais pretendo enfatizar o emprego dos gestos padronizados e mímicos.

(10) S.: [AGORA ELE FAZER] [O QUÊ]?
(11) M.: (infla as bochechas e faz o gesto de soprar) [SOL]
(12) S.: [ENTENDER SOL COLOCAR] (pega a forminha e a movimenta, indicando a direção da porta) [SOL] (indica a forminha e com a mão direita bem fechadabate na mesa). **Duro, deixar secar no sol pra ficar duro.**
(13) M.: (pega o pincel e faz de conta que vai pintar a forminha)
(14) S.: [DEPOIS ACABAR] [SOL] (faz o gesto de bater na mesa e na forminha. Com o dedo indicador e polegar em forma de pinça, movimenta-os, querendo imitar estar pintando algo) [PINTAR PODE]
(15) E.: (entra da sala com o copo d'água e a despeja na tigela)
(16) S.: [AGORA QUAL]? [FAZER O QUÊ]?
(17) E.: (olha o texto, depois pega a forminha do porco, despeja o gesso na forma e deixa cair gesso no chão)
(18) E.: [BOLO] (mexe o gesso na tigela) [PORCO] (aponta para a escrita da palavra *FORMINHA* na frase *COLOQUE O GESSO NA FORMINHA*, refere querer a forminha do porco)
(19) S.: [MISTURAR TUDO COLOCAR FORMINHA PORCO] (com a mão direita fechada, gira como se estivesse mexendo algo). **Isso mesmo, depois é só colocar no sol e esperar.** [SOL ESPERAR]

Diferentemente do que dizem Góes e Souza (1998) sobre a efetividade dos recursos híbridos para a comunicação, os exemplos interacionais comentados parecem ter aqui atuado como facilitadores na constituição da linguagem. Acredita-se que a divergência encontrada, em relação aos achados das autoras (ibidem), possa estar estritamente relacionada à concepção de linguagem adotada pela pesquisadora na prática pedagógica do ensino da leitura neste estudo. A ênfase dada à comunicação gestual padronizada pelos interlocutores nas últimas atividades do programa pedagógico pode ser considerada um indicativo de seu reconhecimento sobre a importância desse sistema linguístico para a constituição de estabilidade de sentidos na interação.

Lúria (1985), ao discutir sobre o desenvolvimento de crianças normais e oligofrênicas, ressaltará em seu estudo o papel da linguagem no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Aponta que as formas complexas de atividade mental se estruturam no decorrer da comunicação com os adultos. Nesse processo, a linguagem é assimilada e em breve se transforma, de meio de generalização, em instrumento de pensamento e em instrumento para regular a ação do outro. Dito de outro modo, "cada ação isolada do comportamento se forma na criança com a participação da linguagem, que sistematiza a experiência anterior e dirige o comportamento ativo" (ibidem, p.94).

Ao enfatizar outras formas de manifestação da linguagem no processo de formação de leitores surdos, ressalto novamente que não se está desconsiderando neste trabalho a importância que a linguagem exerce no desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, mas, como aponta Vygotsky (1995a; 1995b), o desenvolvimento de formas mais complexas e elaboradas de pensamento poderia ser realizado pela mediação das vias colaterais de desenvolvimento cultural dessa criança.

Assumir o lugar central no jogo discursivo de produção da linguagem em leitura exigirá do professor, na mediação com o outro, a busca constante por indícios grafossemânticos, podendo participar desse processo o texto, a fala, os gestos, as expressões corporais, a mímica e a língua de sinais, entre outros. Ainda que os esforços direcionados para uma interlocução efetiva aqui demonstrados às vezes pareçam desgas-

tantes e cheios de obstáculos aos interlocutores, somente uma visão de linguagem mais aberta, ou seja, aquela da teoria da enunciação, poderá tornar produtivo tal processo. Assim, o esforço empreendido no jogo interlocutivo pela "busca de construção de regras para compreensão do dizer alheio" (Góes; Souza, 1988, p.66) deixa de ser algo negativo na prática pedagógica para ser uma possibilidade de constituição do significado *na* e *pela* leitura.

Mesmo reconhecendo que as interações verbais entre os participantes surdos (P., N., E., A., C. e M.) com a pesquisadora (S.) foram restritas do ponto de vista do uso da capacidade da linguagem – com uma função determinada no desenvolvimento das funções psicológicas superiores humanizadoras –, considerar o uso de uma variedade de recursos semióticos por meio de vias colaterais (às vezes nem sempre reconhecidas pelo senso comum) parece ter favorecido neste estudo o contato dos surdos com formas mais complexas e elaboradas de pensamento em seu processo de letramento.

Nessa direção, defendo que somente uma educação responsiva e comprometida com o atendimento à diversidade de todos os alunos poderá contribuir para a superação das desigualdades existentes no sistema educacional de ensino. Se a escola não for repensada e continuar reproduzindo os valores vigentes, constituídos por uma pequena parcela da população – que detém o poder, os bens de consumo e o acesso à cultura –, assim como Bueno (2001), vislumbro que a inclusão escolar dificilmente ocorrerá. Todavia, "se acreditarmos na sua função transformadora e na possibilidade da existência de um ensino mais democrático, capaz de oferecer a todos sem exceções, as mesmas oportunidades, poderemos então, continuar carregando a bandeira da inclusão" (ibidem, p.25).

Para uma perspectiva mais positiva de escolarização dos surdos, haverá necessidade de continuar pesquisando diferentes realidades educacionais. Investir em práticas pedagógicas de leitura, em condições mais favoráveis ao desenvolvimento linguístico dos surdos, a partir de uma concepção de linguagem discursiva, torna-se uma meta a ser perseguida, para confirmar de fato se os surdos, se assim for, poderão se constituir em leitores. Isto posto, quero reforçar que a riqueza do

trabalho de pesquisa em ciências humanas, principalmente na investigação-ação, sempre estará em continuar olhando para o fenômeno a partir de realidades e pressupostos diferentes.

Conclusão

Aqui retomarei algumas considerações que foram importantes para a sistematização deste trabalho. Assim, quero lembrar que em sua introdução foram anunciados para o leitor os objetivos principais da pesquisa e o percurso teórico-metodológico realizado. Visando atingir tais objetivos e fundamentada na pesquisa-ação, analisei os discursos dos professores sobre a prática pedagógica de leitura nas escolas na qual os participantes surdos estavam inseridos. Também me esforcei por compreender como esses alunos – sem dominar uma língua comum – conseguiriam mediar a leitura quando submetidos a um programa de intervenção pedagógica por mim formalizado.

Por considerar que a história da educação continua sendo marcada pelos intensos debates em relação à escolha da língua a ser utilizada nos programas educacionais, no capítulo 1 apresentei e discuti como as concepções teóricas sobre a surdez afetam o desenvolvimento linguístico, cognitivo e educacional dos surdos. Além de problematizar como tais concepções redirecionam as práticas pedagógicas nas escolas, fiz uma breve análise do ensino da leitura na educação dos surdos ao longo dos séculos, até chegar ao contexto educacional inclusivo.

À luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural e da enunciação, no capítulo 2 questionei a importância de uma língua prévia ao surdo como condição fundamental para sua participação em situações reais

de produção de leitura. A partir do desenvolvimento de vias colaterais, conforme sinalizado nos estudos de Vygotsky (1995b), a linguagem foi concebida neste livro como instrumento privilegiado de apropriação do conhecimento *na* e *pela* leitura. Além de seu papel comunicativo, privilegiei sua função mediadora (transformadora) do conhecimento entre a criança surda e sua realidade natural e social, a partir de outras formas de manifestação (aspectos verbais e extraverbais), como capazes de levá-la à constituição de novos conhecimentos sobre o funcionamento da leitura.

Considerada como principal ferramenta de trabalho, no capítulo 3 justifiquei o uso da pesquisa-ação como método de investigação para compreender o(s) fenômeno(s) aqui pesquisado(s). O uso desse método subsidiou meu trabalho investigativo com os professores das crianças surdas e minhas ações no programa de intervenção pedagógica de leitura. No programa pedagógico, especialmente, a pesquisa-ação permitiu avaliar e interferir no meio pesquisado, proporcionando uma maior compreensão sobre o movimento de transformação dos sujeitos no processo de apropriação da leitura como prática social de linguagem. Ainda nesse capítulo, relatei todo o percurso metodológico realizado durante o procedimento de coletada dos dados nas entrevistas e sessões de filmagens realizadas com os participantes deste estudo (professores, crianças surdas e pesquisador).

No que refere à análise dos discursos dos professores sobre a prática pedagógica de leitura nas escolas, concluí no capítulo 4 que, apesar de manifestarem preocupação com o desenvolvimento educacional dos surdos, principalmente no que diz respeito à aprendizagem da leitura, não foram capazes de relatar estratégias facilitadoras ao desenvolvimento dos surdos nessa modalidade de linguagem, seja em classe comum, seja em especializada.

De modo geral, os discursos dos professores lembraram as considerações descritas no capítulo 1 sobre as condições educacionais em que se encontra uma parcela significativa dessa população. Os dados revelaram que muitos alunos surdos, ainda nos dias de hoje, continuam sendo inseridos em sala de aula comum, sem que haja quaisquer modificações no planejamento, na metodologia e nas

estratégias de ensino para atendê-los. Nesse contexto, tanto os professores quanto a escola parecem ignorar *como* as especificidades da surdez afetam o desenvolvimento educacional dos surdos (uso de uma base linguística comum para se comunicarem, aquisição da leitura desvinculada da oralidade e presença de intérpretes em sala de aula, entre outras), excluindo-os dos ambientes de ensino.

Outra questão que me chamou a atenção relaciona-se ao fato de os professores das classes comuns e especializadas não mencionarem nenhuma participação em projetos de formação continuada direcionada ao atendimento às crianças com necessidades especiais na rede básica de ensino. Ao iniciar esta investigação, acreditava poder encontrar diferenças significativas nos discursos dos professores sobre as práticas de leitura para os alunos surdos nas duas modalidades de ensino. Tal diferença não foi verificada, na medida em que os professores da educação especial relataram enfrentar as mesmas dificuldades para conduzir o ensino da leitura em sala de aula, alegando, surpreendentemente, duvidar das possibilidades de o surdo evoluir nesse processo.

Assim, além de sinalizarem para uma ausência de programas de formação continuada, os professores persistem em velhos procedimentos teóricos para conduzir o ensino da leitura na escola. Amparados em modelos tradicionais de leitura e na visão clínico-patológica sobre a surdez, persistem em responsabilizar o aluno pelo seu insucesso em leitura, justificando sua condição linguística especial como o fator principal por seu fracasso escolar.

Visando contribuir para amenizar essa realidade na educação dos surdos, e amparada em Foucambert, Vygotsky, Bakhtin, lancei-me ao desafio de oferecer situações mais significativas de leitura a um grupo de crianças surdas que enfrentavam formalmente o processo de alfabetização na rede pública de ensino. Outrossim, por conceber que as práticas sociais de leitura são produzidas em contextos dialógicos diferentes (na família, na escola, no trabalho e na Igreja, entre outros lugares), enfatizei no programa o ensino de uma variedade de gêneros discursivos escritos que, segundo Dolz & Schneuwly (2004), deveriam ser valorizados pela escola (Rojo, 2000). Dentre eles, destaquei o trabalho com as narrativas

de aventura, o conto maravilhoso, as instruções de montagem, as receitas de cozinha etc.

As práticas sociais de linguagem foram mediadas por situações nas quais os interlocutores se aproximaram pelas significações produzidas no discurso verbal com o uso dos diferentes recursos semióticos (fala, gestos, sinais, escrita, mímica etc.). Vale lembrar que o diálogo com o texto sempre apareceu circunstanciado pelas relações com os outros, em um tempo e em um espaço, de acordo com as necessidades e interesses dos leitores (Foucambert, 1994; Smith, 1999; Charmeux, 2000; Bajard, 2002).

Os dados demonstraram que, apesar de não partilharem uma língua comum (língua oral ou de sinais) na produção da leitura, as crianças foram capazes de mergulhar no universo de trocas simbólicas em que esse sistema de linguagem estava inserido. Fundamentadas no conhecimento de mundo, ou seja, nas informações não visuais e nos aspectos gráficos da escrita, com a ajuda do adulto (professor-pesquisador), fizeram previsões e eliminaram as incertezas no processo de construção do sentido no texto. Para ler, procuravam questionar o texto, buscando pistas e indícios para avançar na leitura. Assim, a leitura parecia ocorrer *pela* inter(ação) discursiva entre o professor, o leitor, o autor e o texto a partir de intercâmbio de informações grafossemânticas.

Portanto, justificar o fracasso das crianças surdas em leitura pela ausência de uma base linguística (oral ou sinalizada) ao iniciar o processo formal de alfabetização parece aqui *não se sustentar* sem que haja uma reflexão profunda sobre os modos como as práticas sociais de leitura estão sendo conduzidas em nossas escolas. Nesse sentido, este estudo questiona: será que não existem outros modos de aprender, de participar, de desenvolver capacidades, recursos, estratégias de ação, que podem se tornar apropriados (próprios, mesmo que idiossincráticos, e pertinentes, mesmo que diferentes) pelos surdos?

Se, no homem, a atividade mental é função da relação com o outro, sendo esta de caráter social e de caráter semiótico, quero chamar a atenção daqueles que propagam o discurso pessimista sobre as potencialidades dos surdos em leitura, mesmo que em especiais condições linguísticas. Analogamente às considerações de Smolka

(2000), este livro mostrou que existem outros modos de aprender que podem se tornar próprios dos surdos, mesmo que por vias colaterais de desenvolvimento, conforme já apontado por Vygotsky (1995b). Ainda que desenvolvendo modos de participação particulares, idiossincráticos, nem sempre reconhecidos como autorizados na escola, os surdos não estão *indiferentes* aos contextos de produção da leitura. Assim como toda e qualquer criança, pensam, refletem, quando se debruçam sobre a linguagem escrita.

Destarte, independente da modalidade linguística (oral ou gestual) a ser defendida, na educação dos surdos, o mais importante para nós parece estar relacionado à maneira como a língua tem sido concebida nos trabalhos de leitura e escrita para essa população. Se o professor continuar adotando uma concepção de linguagem em que língua é um código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante, a formação do leitor surdo estará fadada ao fracasso. Mas, ao contrário, se entendê-la como constituída na relação entre os interlocutores, conforme aponta este estudo, acredita-se estar oportunizando a formação de novos leitores.

Para conceber a leitura como uma atividade discursiva, caberá ao professor a função de interlocutor na constituição de linguagem pelos alunos. A imagem que o professor tem das possibilidades linguísticas do surdo exercerá um papel importante nesse processo. O modo como se fala com ele e como se interpretam seus comportamentos nas atividades de leitura fará a diferença na (des)construção de um movimento histórico marcado pelo fracasso escolar nesta modalidade de linguagem.

Somente a leitura, concebida como uma ferramenta de linguagem, acionada de forma crítica e reflexiva pela escola, engajará os surdos nos movimentos sociais de luta pela melhoria de qualidade de vida e de transformação social. Entender os problemas educacionais dos surdos a partir das poucas oportunidades de participar de eventos de letramento dos grupos mais privilegiados em nossa sociedade parece ser uma prática necessária para a superação das desigualdades no sistema educacional vigente.

A escola que pretende se tornar inclusiva não poderá permanecer à margem das questões aqui colocadas. Os profissionais que nela atuam devem considerar a construção de projetos político-pedagógicos que atendam às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, inclusive daqueles que apresentam surdez e que se encontram em processo de constituição de lingua(gem). Tais projetos, longe de serem homogêneos, devem contemplar o acesso dos surdos à escola e, principalmente, promover ações que visem à superação das condições insatisfatórias em seu processo de letramento.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M. B. et al. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refração textual. *Linguística aplicada*, Campinas: IEL, n.25, p.5-26, 1995.

ABAURRE, M. B.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. *Cenas de aquisição da escrita:* o sujeito e o trabalho com o texto. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1997.

ALISEDO-COSTA, G. Fundamentos semiológicos para una pedagogía de lectoescritura en el niño sordo. *Lectura y vida,* [s. l.] p.15-21, jun. 1987.

ALMEIDA, E. *Leitura e surdez:* um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ALVES-MAZOTTI, A. J. A. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. *Cadernos Cedes*, Campinas: Papirus, n.113, p.39-50, 2001.

ARANHA, M. S. F. (org.). *Programa de educação inclusiva*: atendimento à diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, v.2, 2004.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (org.). *Atuação de professores*: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM, 2003, p.53-61.

________. Bakhtin e alfabetização. *Educação*, Santa Maria, RS, v.17, p.71-89, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6.ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992a.

________. *Estética da criação verbal*. 1.ed. Tradução de Maria Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.

BAJARD, E. *Os caminhos da escrita*: espaços para a aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBIER, R. *Pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1985.

BEHARES, L. E. Aquisición inicial del leguaje por el niño sordo. *Problemas metodológicos y aportes psicolinguísticos.* Anais do IX Congresso da ALFA, v.2: p.513-35, 1993.

BERBERIAN, A. P. Linguagem escrita no contexto da clínica fonoaudiológica. In: FERREIRA, L. P.; BEFFI-LOPES, D. M. P.; LIMONGI, S. C. O. (Orgs.). *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 2004, p.846-61.

BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A.; GUARINELLO A. C. *Linguagem escrita*: referenciais para a cliníca fonoaudiológica. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C. M. de; MASSI, G. *Letramento*: referências em educação e saúde. São Paulo: Plexus Editora, 2006.

BERNSTEIN, D.; TIEGERMAN, E. *Language and Communication Disorders in Children*. London: Charles E. Merrill, 1985.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BORGES, A. R. A inclusão de alunos surdos no ensino regular. *Espaço*: atualidades em educação do Ines, Rio de Janeiro, n.4, p.63-8, jun. 2004.

BORGES, T. M. M. *Ensinando a ler sem silabar*. Campinas: Papirus, 1998.

BOOTHOYD, A. Childhood Deafness: The Complexities of Management. In: LAWANI, A. K.; GRUNDFAST, K. M. (Org.). *Pediatric Otology and Neurology*. Philadelphia: PA/JB Lippincott Company, 1996.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula:* praticando os PCNs. São Paulo: Educ, 2000, p.15-26.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 out. de 1988. Organização do texto por Juarez de Oliveira. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1990. 168 p. (Série Legislação Brasileira).

________. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Subsídios para organização e funcionamento de serviços de educação especial*. Brasília,1995, v.1.

________. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 196/96 sobre pesquisa envolvendo seres humanos. Decreto n. 93.933, de 14 jan. 1987. *Bioética*, [s. l.], v.4, n.2, Suplemento, 1996.

________. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Coletânea de Educação Especial*: Educação dos surdos. Brasília, v.2, fasc.4, 1997a.

______. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:* nova LDB (Lei n. 9.394/96) Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997b.

______. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

______. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: adaptações curriculares. Brasília, 1999, v.1.

______. Decreto n. 3298, de 20/12/1999. Regulamenta a Lei 7853, na Seção II, definindo a atuação do governo, indicando ações específicas e visando criar condições para universalização do atendimento educacional. *Diário oficial da República Federativa do Brasil.* Brasília-DF: Imprensa Oficial da União, 21 dez. 1999.

______. Decreto n. 3956, de 8/10/2001, que promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil.* Brasília-DF: Imprensa Oficial da União, 9 out. 2001a.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001b.

______. Ministério da Educação. Resolução CNE/CBE 2/2001. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília-DF, 14 set. 2001c. – Seção 1E, p.39-40.

______. Decreto n. 4.176/02, que regulamenta a Lei Federal 10.436/02, que dispõe sobre a regulamentação da Libras. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Impressa Oficial da união, 24 abr. 2002a.

______. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Especial. *Ensino da Língua Portuguesa para surdos*: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, 2002b, v.1-2.

______. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto de decreto da Lei de LIBRAS acessível à pessoa surda*. Brasília, p.1-7, mar. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp>. Acesso em: 27 mar. 2005.

BRITO, L. F. *Por uma gramática da língua de sinais*. Rio de janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, Departamento de Linguística e Filologia, 1995.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. *Cadernos Cedes*, Campinas: Papirus, n.113, p.7-38, 2000.

BUENO, J. G. Surdez, linguagem e cultura. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.19, n.46, set. 1998.

BUENO, S. *Análises de propostas de alfabetização para a criança surda.* São Paulo,1992. 158 p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CAPITAINE, J.Y.; ANGERS, C. C. B. Mais pourquoi ne lisent-ils donc pas? In: Les actes de lecture. *Revue de L´association Française pour la lecture*. Dossier Lecture et surdite. Décember, n.80, p.63-70, 2002.

CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. Compreendendo o processamento do código alfabético: como entender os erros de leitura e escrita das crianças surdas. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (eds.) *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais*. v.2: sinais de M a Z. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001, p.1.497-516.

CAPOVILLA, F. C. et al. A escrita visual direta de sinais Sign Writing e seu lugar na educação da criança surda. In: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. (eds.). *Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais*. v.2: sinais de M a Z. São Paulo: Editora da USP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001, p.1.491-596.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CÁRNIO, M. S. *Leitura e desenvolvimento da estrutura frasal a nível da escrita, em deficientes auditivos*: estudos com a técnica de cloze. São Paulo, 1986, 248p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

________. *Conceito e compreensão de leitura do surdo no contexto da educação especial.* São Paulo, 1995. 181p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

CARDOSO, C. J. *Da oralidade à escrita:* a produção do texto narrativo no contexto escolar. Cuiabá: UFMT; INEP; MEC, 2000.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler:* vencendo o fracasso. 5.ed. Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.

CHAMBERLAIN, C.; MAYBERRY. R. Theorizing about the relationship between ASL and Reading. In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. *Language Acquisition by Eye*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p.221-61.

CICCONE, M. C. *Comunicação total*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução n. 196/97 sobre pesquisa envolvendo seres humanos.* Decreto n. 93.933, de 14 jan. 1996.

COSTA, M. P. R. *O deficiente auditivo:* aquisição da linguagem, orientações para o ensino da comunicação em um procedimento para o ensino da leitura e da escrita. São Carlos: Edufscar, 1994.

COUTO, A. *Como posso falar:* aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Aula, 1988.

DESSEN, M. A. Tecnologia de vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa,* São Paulo, v.11, n.3. p.223-227, set.-dez. 1995.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. In: ________. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.41-71.

________. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. In: ________. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.149-88.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. In:

DUBUISSON, C.; BASTIEN, M. Que peut-on conclure des recherchers portant sur la lecture par les sourds? In*:*DUBUISSON, C.; DAIGLE, D. *Lecture, écriture e surdité*. Canadá: Les Édition Logiques, 1998, p.73-101.

ELIOT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.

FERNÁNDEZ, A. M. F.; VIINARDELL, M; PERTUSA, E. La importancia de las estrategias y recursos de la maestra sorda en el proceso de eneñanza/aprendizaje de la lengua escrita. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*, Porto Alegre: Mediação, v.2, p.47-58, 1999.

FERNANDES, E. *Problemas linguísticos e cognitivos do surdo*. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

________. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*, Porto Alegre: Mediação, v.2, p.59-83, 1999.

________. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. *Letramento:* referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

FERREIRA, M. C. A organização da pessoa com deficiência mental. In: LODI, A. C. B et al. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p.98-102.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004, p.21-48.

FERREIRO, E. *Alfabetización:* teoria y práctica. México: Siglo XXI, 1997.

FERREIRO, E.; PALACIOS, G. *Os processos de leitura e escrita:* novas perspectivas. Tradução de Luiza Maria Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRA-BRITO, L. A *integração social e educação de surdos*. Rio de janeiro: Babel, 1993.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

________. *A criança, o professor e a leitura*. Tradução de Marileine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRAGOSO, A. C. P. *Relações de surdos com a leitura e estratégias utilizadas*. São Paulo, 2000. 139p. Dissertação (Mestrado em Distúrbio da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Almanaque 5*, São Paulo: Brasiliense, 1977.

FREIRE, A. M. F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação dos Surdos. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos.* Porto Alegre: Mediação, 1999, p.25-34. v.2.

FREITAS, M. T. A. Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, [s. l.], n.116, p.21-39, jul. 2002.

FRIÃES, H. M. S. *Compreensão de textos por adolescentes surdos*. São Paulo, 1999. 77p. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos Cedes*, Campinas: Papirus, n.113, p.65-81, 2001.

GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p.39-49.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado das letras, 1996.

GÓES, M. C. R. *A linguagem escrita de alunos surdos e a comunicação bimodal.* Campinas, 1994. Tese (Livre docência) – Universidade Estadual de Campinas.

________. Linguagem, surdez e educação. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

________. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, [s. l.], ano XX, n.50, p.1-23, abril, 2000.

GÓES, M. C. R. ; SOUZA, M. R. S. A linguagem e estratégias comunicativas na interlocução entre educadores ouvintes e alunos surdos. *Distúrbios da Comunicação*, [s. l.], n.10, p.59-76, dez. 1998.

GOLDFELD, Z. M. *A criança surda*: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionaista. São Paulo: Plexus, 1997.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais:* morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROTO, C. R. M.; SANTOS, I. C.; MARTINS, S. E. S. O. Práticas interdisciplinares e discursivas em um programa de atendimento bilíngue a surdos, familiares e professores. In: *Núcleo de ensino*. Livro Eletrônico dos Núcleos de Ensino, Prograd/NE: Cultura Acadêmica, 2011.

GOODMAN, K. *Introdução à linguagem integral*. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUARINELLO, A. C. Letramento e linguagem nas práticas escritas com sujeitos surdos. In: BERBERIAN. A. P.; MORI-DE-ANGELS, C. C. (Orgs.). *Letramento*: referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006, p. 348-67.

HANSON, V. L. Short-Tem Recall by Deaf Signers of American Sing Language: Implications of Encoding Strategy for Order Recall. *Journal of experimental psychology*: learning, memory and cognition, [s. l.] v.8, n.6, p.572-583, 1982.

HANSON, V. L.; FOWLER, C. A. Phonological Coding in Word Reading: Evidence from Hearing and Deaf Readers. *Memory & Cognition*, [s. l.], v.15, n.3, p.199-207, 1987.

HANSON, V. L.; LIBERMAN, I.; SHNKWEILER, D. Linguistic Coding by Deaf Children in Relation to Begining Reading Sucess. *Journal of experimental child psychology*, [s, l.], n.37, p.378-93, 1984.

HAYNES, M. Patterns and Perils of Guessing is Second Language Reading. In: HUCKIN, T; HAYNES, M; COADY, J. (eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1993, p.289-98.

HEIDER, F.; HEIDER, E. A Comparison of Sentence Structure of Deaf and Hearing Children. *Psychological Monographs*, [s. l.], n.52, p.42-103, 1940.

HUCKIN, T.; HAYNES, M. Summary and Future Directions. In: HUCKIN, T.; HAYNES, M.; COADY, J. (eds.). *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1993, p.289-98.

JOBIM, S.; SOUZA. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas: Papirus, 1994, p.1-173.

JOLIBERT, J. et al. *Formando crianças leitoras*. Tradução de Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KASSAR, M. de C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil:* discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas: Autores Associados, 1999.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2002, p.56-61.

KARNOPP, L. B. ; PEREIRA, M. C. C. Concepção de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, A. C. B. et al (orgs.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade.* Porto Alegre: Mediação, 2004, p 33-8.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. A *leitura:* ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1996.

________. *Texto e leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 7.ed. Campinas: Pontes, 2000.

________. O que é letramento? In: ________. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercados das Letras, 2001.

LACERDA, C. B. F. *Interrelação entre oralidade, desenho e escrita*: o processo de construção do conhecimento. São Paulo: Robel, 1995.

________. *Os processos dialógicos entre aluno surdo e educador ouvinte:* examinando a construção de conhecimentos. Campinas, 1996. 322p. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas.

________. O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes: problematizando a questão. In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Orgs.). *Surdez:* processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000, p.51-84.

________. *O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental*. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2002, p.120-8.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A Journey Into the Deaf-World*. San Diego; Califonia: Dawn Sign Press, 1996.

LEFFA, J. V. *Aspectos da leitura:* uma perspectiva sociolinguística. Porto Alegre: Sagra; DC Luzzatto, 1996.

LEITE, L. P. *A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada*: um estudo em classe especial. Marília, 2003. 208p. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo humano*. Tradução de de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIMA, E. F. *Reflexão sobre a compreensão de leitura em adolescentes surdos*. São Paulo, 2003. 271p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de São Paulo.

LODI, A. C. B. *Leitura e escrita em crianças surdas*: um estudo das estratégias utilizadas durante o período de aprendizagem. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

________. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos:* oficinas com surdos. São Paulo, 2004. 282p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2002, p.35-46.

LODI, A. C. *Leitura em segunda língua*: um estudo com surdos adultos. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M; MASSI, G. *Letramento*: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: EPEU, 1986.

LÚRIA, A. R. *Curso de pedagogia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. v.1.

________. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Tradução de José Cláudio de Almeida Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

________. *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MASSI, G., BERBERIAN, A. P., Pais, filhos e letramento: ressignificação de histórias de leitura e escrita no contexto da fonaudiologia. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. *Letramento*: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

MARTINS, J. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, S. E. S. O. *Os recursos orais e gestuais usados por crianças surdas no início do processo de construção da linguagem escrita*. Campinas, 1998. 167p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

MARTINS, S. E. S. O; GIROTO, C. R. M. Proposta de avaliação da leitura e da escrita para alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. In: Educação especial e o uso das tecnologias de informação e comunicação em práticas pedagógicas inclusivas. *Anais da 10ª Jornada de Educação Especial*. FFC--Unesp/Marília, 2010.

________. Surdez, linguagem e educação inclusiva. *Módulo 12. Deficiência auditiva em Educação Especial. Material didático utilizado no curso de Formação para o concurso público para provimento de cargo efetivo de professor de Educação Básica I, PEB II, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Secretaria do Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta – Centro Paulista de Rádio e TVs Educativas, 2010b.

MATHER, S. M.; THIBEAUT, A. Creating an Involvement-Focused Style in Book Reading with Deaf and Hard of Hearing Students: the Visual Way. In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. (Orgs.). *Language Acquisition by Eye*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p.191-221.

MENDES, B. C. A. *Oficina de leitura com um grupo de adolescentes surdos:* uma proposta fonaudiológica. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MENDES, B. C. A.; NOVAES, B. C. A. C. Oficina de leitura com surdos: uma proposta fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A; GUARINELLO, A. C. (Orgs.). *Linguagem escrita:* referências para fonoaudiologia clínica. São Paulo: Plexus, 2003, p.125-59.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. 2ª reimpressão. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

MOURA, C. M. *O surdo*: caminhos para uma nova identidade. [s. l.]: Revinter; Fapesp, 2000.

MOURA, C.; LODI, A. C.; PEREIRA, C. C. *Língua de sinais e educação do surdo*. São Paulo: TecArt, 1993.

MYKLEBUST, H. *The Psychology of Deafness*. 2.ed. Nova York: Grune & Straton, 1964.

NEMIROVSKY, M. *O ensino da linguagem escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NOGUEIRA, M. M. A *Escola*: espaço de diferenças. Estudo de caso da interação professor ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas. Rio de Janeiro, 1994. Dissertação (Mestrado) – UFRJ, faculdade de Educação do Rio de Janeiro.

NOGUEIRA, O. *Pesquisa social*: introdução às suas técnicas. São Paulo: Nacional, 1968.

OLIVEIRA, A. A. S. *Representações sociais sobre a educação especial e deficiência*: o ponto de vista de alunos e professores. Marília, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.

OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização e o acesso e permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L., SANTOS A. S. *Deficiência e escolarização*: novas perspectivas de análise. Brasília: Capes, 2008

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de vista*, revista do curso de Pedagogia Séries Iniciais Habilitação em Educação Especial, Universidade de Santa Catarina, v.1. n.1, p.4-13, 1999.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. 4.ed. Campinas: Editora Unicamp, 1997.

________. *Discurso e Leitura*. 5.ed. Campinas: Cortez, 2000a.

________. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: SILVA, E. T. e ZILBERMAN, R. (Orgs.). *Leitura*: perspectivas interdisciplinares. 5.ed. São Paulo: Ática, 2000b, p.58-77.

OSAVA, M. *A inclusão de crianças surdas ao sistema educacional.* Tradução de Aaron Rudner. Online Editora Arara Azul. IPS – Inter Press Service. Rio de Janeiro, p.1-3, 2005. Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/brasils>. Acesso em: 17 out. 2005.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children. In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. (Orgs.). *Language Acquisition by Eye*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p.165-89.

PASTORELLO, A. *Aprender a ler jornais no ensino fundamental*. Marília, 2005. 264p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, Madrid, n.2, Fundación Infancia y Aprendizage, p.31-41, 1996.

PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2002, p.47-55.

PEREIRA, M. C. C.; KARNOPP, L. B. Leitura e surdez. *Letras Hoje*, [s. l.], n.133, p.165-77, set. 2003.

PINHEIRO-DELGADO, E. C. *Professores do ensino regular e educação inclusiva de alunos com perda auditiva*. Marília, 2003. Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira) – Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade.* São Paulo: Martins Fontes, 1993.

POKER, R. B. Formação do professor e pedagogia inclusiva. In: I CONGRESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA. *Anais*... Ourinhos: Faculdades Integradas de Ourinhos, 2003.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos:* aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. ; KARNOPP, L. B. *Língua Brasileira de Sinais:* estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação do professor – uma apresentação. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula*: praticando os PCNs. São Paulo: Educ, 2000, p.15-26.

SÁNCHEZ, C. Vida para os surdos! *Nova Escola*, [s. l.], v.8, n.69, p.32-8, set. 1993.

________. A escola, o fracasso escolar e a leitura. In: LODI, A. C. B. et al (orgs.) *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 95/00, de 21/11/2000. Dispõe sobre o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino, São Paulo, v.110, n.223, 2000.

SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de letras, 1995, p.161-200.

SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo.* São Paulo: Plexus, 2001.

SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

________. *O ato de ler*: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

________. *Trilogia pedagógica*: leitura em curso. Campinas: Autores Associados, 2003a

________. *Trilogia pedagógica*: unidades de leitura. Campinas: Autores Associados, 2003b.

________. *Trilogia pedagógica*: conferências de leitura. Campinas: Autores Associados, 2003c.

SOARES, M. A. L. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados; Bragança Paulista: Edusf, 1999.

SKLIAR. C. *Educação e exclusão*: abordagem socioantropológica em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000.

________. A localização política da educação bilíngue. In: SKLIAR, C. (org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura*: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

________. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita*: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1988.

________. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, [s. l.], ano XX, n.50, p.26-40, abr. 2000.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, M. R. *Que palavra que te falta?* O que o surdo e a sua língua(gem) de sinais tem a dizer à linguística e à educação. Campinas, 1996. 286 p. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Universidade Estadual de Campinas.

STUMPF, M. R. Transcrições de língua de sinais brasileira em sign writing. In: LODI, A. C. B. et al. (Orgs.). *Letramento e minorias.* Porto Alegre: Mediação, 2002, p.62-70.

STRONG, M.; PRINZ, P. Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? In: CHAMBERLAIN, C.; MORFORD, J. P.; MAYBERRY, R. I. (Orgs.). *Language Acquisition by Eye*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p.131-43.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e a escrever*: uma proposta construtivista. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

TFOUNI, L. V.; FERRIOLLI, B. H. V. M; MORAES, J. A concepção de sujeito na clínica fonoaudiológica: a proposta de um novo paradigma. *Revista de Atualização Científica*, Carapicuíba: Pró-forno, v.14, n.2, p.275-82, 2002.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 10.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2000.

TOREZAN, A. M. *Problemas de ensino e papéis do professor*: uma análise das falas de professores na Educação especial. São Paulo, 1994. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TRENCHE, M. C. B. *A criança e a linguagem no contexto escolar*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

________. Linguagem, escrita, produção de sentidos e a criança surda: questões para a clínica fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. M.; MASSI, G. *Letramento*: referências em saúde e educação. São Paulo, Plexus, 2006.

TRENCHE, M. C. B.; BALIEIRO, C. R. A escrita e a prática fonoaudiológica com crianças surdas/deficientes auditivas. *Revista Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, v.2, n.16, p.175-80, 2004.

VIEIRA, T.; DIAS, T. R. S. A entrevista na pesquisa: estudo da interação entrevistador-entrevistado. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.10, n.2, p.299-316, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Obras completas tomo cinco*: fundamentos de defectología. Tradução de Maria del Carmem Ponce Fernandéz. Ciudad de la Habana: Editoral Pueblo y Educación, 1995a.

________. *Obras escogidas III*. Madrid: Visor, 1995b.

________. *A construção do pensamento e da linguagem.* Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Apêndices

A
Análise dos discursos dos professores

Tabela 1 – O planejamento da leitura *versus* o ensino da escrita na escola

Eixos temáticos	Discursos dos professores (V., C., $L._1$, J., $L._2$, M.)
Escolha do método e o planejamento da leitura	S.: Sua escola adota algum método de ensino da leitura e da escrita? M.: Assim, a gente trabalha muito mesclado, não tem nada, assim, estipulado. Assim, lá nós não trabalhamos muito o tradicional e algum livro, que não pode. (risos) S.: Você trabalha com uma metodologia específica? M.: Não, a gente trabalha de tudo um pouco. Assim, a gente tenta trabalhar dentro do contexto, né? Trabalhar os textos, que a criança tá presente. Que nem hoje, apareceu no jornal o texto da formatura. Então nós fomos ver o texto da formatura, aí dali faz a produção individual. A produção coletiva, entendeu? Mas eu acho que pra criança fazer toda, desde o começo. Agora, não porque elas já se desenvolveram bastante, mas no começo eu percebi assim: pra criança trabalhar bem, que você consiga alfabetizar a criança, ela tem que fazer metal e depois conseguir passar pro papel. E na hora que ela vai passar pro papel ela se sente... é... Como vou te dizer? Ela não se sente à vontade, pois se perde no caminho.
	M.: Assim, entra assim. É que geralmente todo mundo fala: Ah, eu sigo método de Piaget, de Freinet, tal, né? Mas eu acho, todo mundo pega o que acha melhor de cada um e tenta fazer dentro de sua sala de aula, entendeu? Que nem lá na escola, a diretora gosta muito de Freinet, então ela tenta passar para gente: trabalhe em cima da teoria dele. Mas eu não me identifico com ele.
	S.: Com que trabalha? M.: Eu peguei um pouco do construtivismo, um pouco do letramento. Eu acho que eu vou meio por aí.
	S.: A sua escola adota algum método para o ensino da leitura? $L._2$: Normal, eu acho que sim S.: Você poderia falar sobre esse método? $L._2$: Global. Método global, porque trabalha com a receita. Vai lá, faz a receita. Depois a professor de matemática trabalha com a receita, com problemas. Antes a gente manda algumas alunas no mercado ali perto comparar os ingredientes. A gente faz o levantamento da lista. Depois a gente trabalha com o texto. Trabalha com poesia, com vários tipos de textos, com jornal, bilhetes.

<table>
<tr><td rowspan="3">Planejamento da leitura e da escrita não se diferenciam</td><td>L.$_1$: Bom...é que a criança seja capaz de... ler... o que ela escreveu, né? Assim, de ler, de ler texto, de ler as atividades que eu estou propondo, frases, palavras. No final do ano ela seja capaz de, né?, de já estar... lendo... os livros. Lendo tudo, assim.
S.: Existe preocupação em sala de aula de planejar o ensino da leitura? Como que você promove esse trabalho? Como isso ocorre?
L.$_1$: Hum... ahã!
L.$_1$: Então, eu acho que não é muito direcionado, não! Na verdade, a gente... é bem mais direcionado na parte da escrita. Se a criança já estiver escrevendo, né?, já estiver escrevendo bem, automaticamente ela vai estar lendo bem.</td></tr>
<tr><td>J.: Não tem como eu separar uma coisa da outra. Para eu tentar fazer ele ler, ele tem que entender aquilo que ele escreveu. O que é ler? É compreender a escrita. O processo que eu tento fazer são estas três coisas: sinal, figura, escrita, e depois a compreensão.
J.: Mas eles têm que saber esta relação, tem que amarrar isso. Como eu vou separar uma coisa da outra? A escrita seria o conceito. O ouvinte tem o conceito, ele vai ler porque já tem o conceito. Está associando a escrita ao som. Uma hora ele vai devolver aquilo que ele está falando. O surdo, como vai conceituar aquilo que ele não sabe?</td></tr>
<tr><td>S.: Você consegue detalhar algumas etapas desse processo, ou seja, comportamentos mais comuns?
M.: Olha, eu não sei te dizer, assim. Vou ser bem sincera. Eu acho sinceramente que existe, mas não saberia te dizer exatamente, não</td></tr>
<tr><td rowspan="2">A leitura aconteceria em um passe de mágica</td><td>L.$_1$: Bom... é que a criança seja capaz de... ler... o que ela escreveu, né? Assim, de ler, de ler texto, de ler as atividades que eu estou propondo, frases, palavras. No final do ano ela seja capaz de, né?, de já estar... lendo... os livros. Lendo tudo, assim</td></tr>
<tr><td>V.: Da leitura? Também como na escrita. Começa a ler, de repente... é... relacionando a... palavra à figura, depois as letras que ela já conhece, depois ela passa a ler as palavras que já domina. Tem criança que a gente dá a lista de palavras, ela só lê aquelas que ela já decorou. Já tem mais desenhos relacionados. Então a palavra que ela não consegue ver, um desenho pra se ter uma relação, fica difícil pra ele.</td></tr>
</table>

Tabela 2 – Modelos teóricos de processamento do texto que subjazem as práticas pedagógicas da leitura na sala de aula

Eixos temáticos	Discursos dos professores (V., C., L.$_1$, J., L.$_2$, M.)
Processamento ascendente do texto	C.: Então, no começo eu faço assim: eu trabalho a família que estou explorando no tema. Vamos supor: se é "CA", eu trabalho "CA". Então, no início eu faço várias palavras com "CA ", eles vão me falando. Aí eu vou registrando, vou registrando. Aí a gente faz leitura coletiva, leitura um por um, e vai... Aí eu vou passando. Quando eu vejo que eles já estão craques na leitura de palavras, aí eu vou passando pra frase. Então, o que eu posso escrever de "CA", o que eu posso escrever... e vou registrando. Aí depois, agora já nesse tempo, eu já tô nos textos. Apesar que a gente lê textos... A partir do momento que eu apresento, a gente faz as leituras, mas é... um praxe que eu adotei, sabe? Então no início de aula a gente lê, faz essas leituras desde o início, letras, depois as palavras... C.: Eu acho que o início é isso aí. Depois a gente vai trabalhando partes. Então partes do nome. O teu nome começa com C. Vamos supor Carla. Mas qual o som pra dar CA? C.: Aí sai automático, aí depois domina que dele é Carlos, que o outro é Carolina. Que é o mesmo, né? Depois a gente trabalha as finais. C.: Ler é identificar, né? Identificar a sua palavra inteira, como um todo. Não por partes. Que tem criança [que] domina partes.
	L.$_1$: Ah! Eu acho que com o trabalho mesmo com palavras, sabe? Com as letras, é! Vai reconhecendo as palavras, vendo, por exemplo, o que forma juntando as sílabas, tal. L.$_1$: Dela conhece as letras... O S, A, tal. Aí ela sabe que se seu juntar o S e o A dá AS. L.$_1$: Bom! Eu acho que e as leem, assim, decodificando, né? Os sinais e com... Não, leitura não é só decodificar. Tem que, sabe?, decodificar bem, assim . Sabe todas as letras, sílabas, mas não compreende o que está escrito. L.$_2$: A criança que fala aprende a ler. Primeiro tem que ter o contato com a letra, com vários materiais de escrita. Tem que fazer parte do mundo dela e... ela vai sendo, pelo que percebo do meu filho e de outras crianças, vai tendo o contato com as letras, vai descobrindo o mundo da escrita, vai decodificando símbolos, logotipos. Ela já vai fazendo essa leitura, né? Antes de ler, ele vê o escrito "coca-cola". Ele não sabe ler, mas sabe que tá escrito coca-cola ali. E do banco Itaú, acontecia isso com meu filho, aí ele foi conhecendo as letras. Aonde a gente ia, ele ia apontando. Apontava no muro que tinha uma propaganda, ele falava: essa é a letra B, essa é a letra L. E, sei lá, ele ficava apontando as letras. Aí ele vai relacionado... B, e o BO, aí lendo assim, desse jeito, depois L com A, bola. Exemplo, né? E sempre tendo contato com a leitura, com material impresso, vendo o mundo, as formas que tem, ele vai decodificando tudo e vai tentando, aí tentando ler. Tá escrito, juntando com que é. E assim até que ele tá lendo agora.

Processamento ascendente do texto	V.: A letra inicial, aí depois a gente parte pra criação de novas palavras que começam pela letra. Palavrinhas que têm aquela letra. E vai estudando. V.: A gente faz assim: no primeiro momento a gente trabalha bastante o alfabeto, faz letras dos nomes, organiza em ordem alfabética. Tem nominho que começa com A, daí a Amanda, a... um monte de nomes. V.: Depois o B, depois o C. Lista de flores, começa cada flor, começa com cada letra. Agora a gente tá trabalhando com animais. Na hora a gente faz o alfabeto dos animais, personagens. V.: Trabalha as vogais e as consoantes. Bem no início, depois do alfabeto a gente vai formando, como vai ler? Vogais do alfabeto... Então eu falo pra eles: consoantes junto com vogais têm um outro som, que a gente vai identificando. O B e O. Primeiro a consoante B. O B e o A, BA. O que começa com BA? Eles falam um monte: bala, baleia, né? Um monte de palavras.
	S.: Para ler as crianças precisam ter algum conhecimento específico? M.: Mas pra que ela possa ler ela tem que conhecer as letras, identificar e juntar as letras, acho que é isso! S.: É isso que você tá chamando de leitura convencional? M.: Não, leitura convencional seria a leitura *alfabética* mesmo. De conseguir ler por completo, né? M.: Seria do tipo assim, ler corretamente, assim. Por exemplo, tá escrito aqui "macaco". Ela consegue ler "ma-ca-co", entendeu? Não sei te dizer se isso corresponde ao que está nos livros, mas leitura alfabética para mim seria assim. S: Fazer isso é importante na leitura?
Processo descendente do texto	J.: Não, alguns textos não trazem. Só se realmente eu solicitar às crianças. A gente trabalha muito isso... porque a gente trabalha figura, desenhos. Eu tenho revistas de monte, revista... e um fichário. S.: Para que serve o fichário? J.: São figuras... que têm a escrita e o desenho. Por exemplo, para você conceituar praia eu mostro para ela. Tem crianças que nunca foram à praia, mas ela conhece pela televisão. Aí o que acontece? Eu vou trabalhar a palavra "praia" em algum momento. Então eu tenho que recorrer ao fichário. Tem monte de palavras, em ordem alfabética. Às vezes eu peço para eles procurarem uma palavra no fichário que começa com F. J.: No texto... a gente começa a trabalhar as frases. A gente separa o texto, pede para as crianças montar em sequência. Ele vai ter que entender. Primeiro ele mistura as duas línguas. A língua dele não [usa o texto como pretexto para ensinar gramática] existe na forma escrita, mas a nossa sim. E ele vive na nossa língua também... ele também vai ter que entender as estruturas. As palavras vão se transformando em frases, em textos. Quem é? O quê? Como? O que a gente usa na linguagem da gente, até ele chegar a entender o que é a escrita. Ele vai procurar no texto quem fez tal coisa.

Processo descendente do texto	L.$_2$: [...] a gente colhe um monte de figuras, por exemplo, é do seu interesse. Aí a gente escreve o nome daquela figura, faz o sinal para ele ir tentando relacionar. Até aí tudo bem, ele tem palavras, guarda, relaciona palavras. Por exemplo: vê a figura de uma bola, sabe escrever bola, de um cachorro... Mas na hora de estruturar uma frase ou de ler uma frase, aí ele tem uma palavra que ele não conhece no meio da frase, fica sem entender completamente. Acham que pode ser aquilo. Mas será que é aquilo? Porque tem uma palavra lá que ele não conhece.
Processo interativo do texto	S.: Vou iniciar minhas perguntas sobre a leitura. Como as crianças aprendem a ler? M.: Lendo, vivenciando esse mundo letrado que a gente vive. S.: Elas fazem o que quando leem? M.: Ela faz? Ela participa mais do social do mundo. Creio que seria isso. S.: Como você acha que elas leem? Quais os comportamentos mais comuns? M.: É assim: as crianças que estão mais envolvidas, quando você consegue envolver a criança, você consegue com que ela sinta a necessidade e a vontade, né? Então, assim, uma coisa que me marcou muito foi quando a primeira conseguiu ler a primeira palavra. Ela falou: "Professora, eu sei ler sozinha". Então, assim, você percebe que ela sente valorizada, entendeu? Eu acho que a criança vai abrindo os olhos para outras dimensões da qual ela ainda não percebeu. M.: É assim que a criança vai descobrindo a leitura e a escrita. Para mim os dois caminham juntos. Então, assim, ela vai descobrindo e ela vai construindo a sua... Eu acho que não seria um método. Mas ela vai construindo os seus próprios recursos de leitura, entendeu? Porque ela vai... ela cria a sua maneira de conseguir identificar, de conseguir, entendeu? Você não dá isso pronto a ela, né? Você tem que fazer com que a criança consiga aprender pelos próprios meios de... de... de pesquisa. S.: Você saberia me explicar o que entende por recursos? M.: Naquela coisa, assim, ou ela memorizou o nome das letras, ou memorizou a família silábica, ou ela faz relação com o alfabeto. O que ela achou mais significativo para ela que fez com que ela conseguisse compreender... como se dá a formação das palavras. M.: Geralmente pode ser uma figura, ler o que está escrito. Então geralmente a gente faz, assim, leitura de um desenho ou através de uma expressão artística, de uns desenhos. Por exemplo, de um quadro: "Ah, vamos ler o que tá escrito". "O que esse quadro representa pra você?" Assim, é que um tipo de leitura, e assim ela faz particular, o que aquilo representa para ela, que ela tá vendo, o que ela tá deixando de ver, né? Então eu acho que seria mais nesse aspecto, assim
	C.: A leitura individual é no texto. Porque eles têm que registrar pra mim. Então, no começo é uma loucura, né? Porque tem 28 alunos, só 20 *pré-silábicos*. Então aí é impossível eu fazer o registro de tudo. Então aí eu faço, vamos supor, dez, doze numa produção. E eu vou registrando tudo, eles vão aprendendo por aí. Então, vamos supor, você faz listagem de palavras com CA. Então você vai pensando nas carteiras, eles vão registrando. Aí vê o que tá faltando, aí vou falar "cachorro". Cadê o "cho"? Então eu vou fazendo essas reflexões, né?

<table>
<tr><td rowspan="2">Atribuir significado à escrita</td><td>C.: Aprendem a ler. Eu acho que o ponto inicial é o ... o que ela vive, né? Aquilo que você coloca... nesse universo: Nescau, Kibon, né? Essas coisas eles... Aí, né?, associar imagem ao símbolo. Eu acho que parte daí.
C.: Eu acho que primeiro ela faz uma associação. Com bastante joguinhos com imagem, então eles já... Então, tipo, “leão”. Tem “leão”. Tem o leão, aí eles puxam, sai a letra L. Cada... Aliás, tem palavra. Então eles vão tentando. Eles vão puxando e vai aparecendo o bichinho?</td></tr>
<tr><td>M.: Ou do texto. Porque pra mim eu não consigo te falar, a criança consegue, vai conseguir ler um texto, entendeu? Não, primeira coisa que ela vai ler são as palavras, né? Assim, como te falei, ela pode ler uma coisa que ela já tem memorizado, que vai só apenas seguir, vai fazer uma leitura... Como se fala? Leitura? Ah, deu um brando. Tem um nome, agora não me lembro. Quando ela sabe o que tá escrito ela sabe,vai apenas seguindo com o dedo.
M.: Ela vai ler, mas sem saber exatamente. Você tá dando a leitura para ler. Você tá sendo leitor para que faça um caminho para leitura. Para que ela compreenda, de repente, como se dá a leitura, né? Porque se ninguém ler para ela, ninguém faz o papel de leitor, como que ela vai saber como se dá isso? Então é o adulto. Acho que a criança precisa ter um leitor para ela, pra que ela se sinta interessada, pra que ela entenda o que é a leitura e pra que serve essa leitura</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Decodificar o símbolo gráfico – fazer a correspondência letra/som</td><td>V.: A criança tá lendo, ela tem que verbalizar o que ela tá falando. Até pra ela, é... Ter referência de outras palavras, do mesmo som... do mesmo significado, ouvir alguém falando e repetir.
M.: As crianças, elas leem sem saber, só porque ela ouviu aquela palavra: borboleta, ela não sabe. Ela já ouviu, viu, identifica aquelas palavras, só que não sabe que já usou... em outro momento
V.: Ela pode ler, porque o M, né?, ela tem uma referência do MA de “Marcelo”, ela sabe que o M identifica “ma... ca–co”... pelo som.
V.: Se ela não conhecer todas as letras, ou se tiver muitas letras que ela não conhece, ela não tem condições de ler.</td></tr>
<tr><td>L.$_{1}$: Né? O “pa-to”, e aí, por... Isto ela tem que entender também, não só decodificar. Tem criança que sabe “sa-pa-to”.
L.$_{1}$: Não sabe. Lê, assim, de soquinho, né? “Sa-pa-to.” Não consegue juntar, não consegue... Então, eu acho que ela tem que decodificar, tem que saber aquele lá é o SA, PA. Ter também que entender o que está escrito</td></tr>
<tr><td>L.$_{2}$: Muitas vezes ele pergunta o que significa essa palavra, aí pode responder, aí ele entende. Mas aí uma próxima vez ele se depara com aquela palavra lá. Um ou outro guardou, memorizou o significado dela, o outro não. Aí não vai entender também. E também, por exemplo, ele guarda uma palavra: “pulou”. Aí tem outra que é “pulavam”, “pulando”. Aí ele já acha que a palavra é outra palavra, que não faz parte daquela que ele conhece. Aí fica difícil.</td></tr>
<tr><td>C.: Dominou. A hora que você viu que a criança dominou as letras, aí vai.
C.: Dominar!? É eles identificarem o símbolo, né? Com O... Como que vou falar? Com a A e B, o C... Então associar o símbolo D com a fala.
S.: A fala...</td></tr>
</table>

Compreender e interpretar o texto	V.: Não, ela tá dominando a ideia que tá escrita. Se ela conseguiu ler e entender e fez o que tá pedindo, ela sabe ler.
	S.: Então a pergunta é: ler e fazer o quê? C.: Então, acho que você tem que ler e... entender o que você está fazendo e... S.: Então ler é compreender? C.: É compreender, é isso! Ler é compreender o que está escrito.
	L.$_1$: Bom, ele é capaz de... Eu acho que o bom leitor, ele tem que ser capaz de ler, né?, interpretar o que está lendo e saber, assim, o que... ser crítico... você tá entendendo?
	J.: Compreender, ler é compreender. Repetir não adianta nada. O que ele vai entender se só repetir as palavras? Para ele ser um leitor ele deverá entender o que está lá J.: Compreendendo algumas coisas e não compreendendo outras, muitas crianças só leem palavras em minha sala.

Tabela 3 – A concepção dos professores sobre a leitura e a surdez

Eixos temáticos	Discursos dos professores (V., C., L.$_1$, J., L.$_2$, M.)
Importância da oralidade na leitura	V.: Pra leitura é como já disse, a criança pode ler, mesmo sem saber que ela tá ouvindo o coleguinha. Ela está atenta, ela não sabe ler, mas ouviu. Por exemplo: tá o alfabeto lá, aí tira "macaco", tira o desenho, alguém vai falar pra ela que não é macaco, então gravou. A criança grava muito assim. Ela vê uma coisa e não sabe ler, mas ela ouviu e associa com outra coisa, ela lê, ela sabe. A fala é importante pra isso, pra auxiliar, né? Um auxilio na leitura.
	J.: A oralidade é importante. Ela facilita o aprendizado, mas como a gente trabalha com surdo, temos que pensar que tem dificuldade para aprendizagem da fala. Eu não posso enfatizá-la. Se ele souber, será ótimo. J.: Pode. Não vou dizer pra você que eles vão ser fluentes. A partir do momento em que eles conseguirem ser fluentes em alguma coisa, eles conseguem. Se for fluente em Libras, mas a princípio, sim, eles conseguem conceituar. Tem surdo que fala, que a linguagem é boa. Por exemplo a F. fala.
	S.: Saber falar é importante para a leitura? M.: É... é... Ah, porque eu acho que quando a criança desenvolve e consegue expor sua oralidade melhor, acho que ela consegue identificar melhor e expor mesmo. Ela consegue desenvolver mais a interpretação. S.: Então como você acha que a criança aprende a ler, e se a oralidade é importante nesse processo? L.$_2$:Eu acho que é importante. Porque eu acho que ele faz relação, né?, do som com a escrita. Vai alimentando aquilo, né? Agora, se ele não tem... S.: O surdo que não ouve e não fala não pode aprender a ler? L.$_2$: Eu acho que pode, mas é mais difícil. Mais demorado e, que eu tenho visto, não é com grande sucesso também. Agora, eu também não sei como seria.

Ausência de um sistema convencional de comunicação	V.: Ela vai criar uma experiência. Ela vai ter uma experiência: forma frase. Aí ela já sabe o que é! Porque a professora já explicou, já falou que era, fica mais fácil. V.: Com a P., primeira dificuldade é a comunicação com ela. A segunda é que eu não tenho muita experiência pra tá trabalhando com ela. De estar aprendendo, tô lendo, pesquisando. Eu não consigo passar pra ela, me comunicar pra ela entender o que eu tô querendo na atividade. Então isso, né?, é difícil. V.: Eu acho que dá, porque tanta criança, ela aprende com conversa. Oralidade, fala, então ela não tem isso. É a deficiente. Então ela vai ter mais dificuldade pra desenvolve a leitura, a escrita.
	S.: Você já teve experiência de alfabetizar uma criança surda? M.: Primeira vez. No começo eu fiquei assustada em saber, assim, que eu não ia poder corresponder, de repente, ao que ela precisa-ria. Eu senti... Como eu vou te dizer?... impossibilitada em saber que ela precisaria de muito mais, e um não poderia ajudar. Mas eu tento ir suprindo suas necessidades dentro das minhas possibilidades. S.: Do que tinha mais medo. M.: De não conseguir entender o que ela quiser me falar, quais suas dificuldades. De não identificar as dificuldades dela no processo de alfabetização. Pra ela, de repente, aquilo não teve nenhuma vantagem. De repente, é o que eu falo: M. é uma copista em sala. Ela copia tudo muito bem, né? Então, se você põe numa sala onde você não vai perceber ela, você vai ficar passando as coisas na lousa, ela vai copiar tudo, você vai pegar o caderno e vai falar: "Olha que menina linda! Sabe tudo". Mas no fundo, eu acho que, de repente, só tá copiando aquilo e que, nesse sentido, eu não consigo ver nenhum progresso, nenhuma evolução. S.: É possível ler sem decifrar? Como a criança surda vai fazer isso?
	L.$_1$:- Olha! Se ele conseguisse falar, seria bem fácil ler.
	S.: E a criança surda que não fala, pode aprender a ler? M.: Eu acho que sim, que a linguagem da forma como ela se expressa seria como se fosse a oralidade, entendeu? Seria tipo assim, eu te falei. eu não entendo perfeitamente, mas uma pessoa entende e consegue se comunicar com ela bem. Eu acho que ajuda a ela a interpretar e entender o que ela vai ler, entendeu? Eu acho que seria assim, mais ou menos assim.

<table>
<tr><td rowspan="5">A falta de clareza dos professores sobre como deveriam conduzir o trabalho de leitura com a criança surda</td><td>V.: Aí ... é uma incógnita. Eu não tenho experiência, né? Tenho a P., a gente está tentando ensina. Aprende com ela também, como trabalhar com ela.</td></tr>
<tr><td>S.: Como será que você ensinaria essas crianças que não falam? Para aprender a ler? Será que o processo é o mesmo? Talvez?
C.: Eu acho que não. Eu acho assim, que é muito mais é... Vamos supor assim: no coletivo é um pouco complicado, mas vamos supor numa sala de 28, assim, no espaço de um ano, você alfabetizar uma criança que não lê. Eu não me vejo, pelo menos assim, tendo essa competência. Mas acho, assim, que num, se tiver um trabalho paralelo, uma, né?, a longo prazo.</td></tr>
<tr><td>L.$_1$: É... então... eu fico em dúvida até mesmo no trabalho com o C. Eu fiquei pensando, também, por exemplo, a forma... Por enquanto estamos só em palavras, né?. E quando chegar de formar frases?
L.$_{1:}$ Ah! Olha, com a criança, assim, surda é difícil, viu! Porque é tão automático, não é?
L.$_1$: Olha, mas é difícil ess... de pensar... Por isto que eu falo que a gente fica ansiosa né?, com o trabalho, assim, destas crianças.
(311) L.$_1$: O caso das crianças surdas é bem mais difícil. Você vê... Igual essas atividades que eu estou fazendo, né?... com figuras, com palavras. Essas palavras que você falou, até mesmo os verbos, assim, já ficam bem mais complicados, mesmo, né?</td></tr>
<tr><td>M.: Olha, é uma coisa assim, que eu tô falando, eu não tenho, assim, muito claro na minha cabeça.</td></tr>
<tr><td>L.$_2$: Olha, o que eu fico me questionando, assim: que nesses anos todos uns poucos surdos, assim, conseguem ler, né? Vejo que consegue ler algumas palavras, entender a frase, tudo. Mas ler tudo mesmo? Não conheço. Agora que eu tô vendo alguns, que nem a B., tá lendo tudo, precisa ver que bonitinho. Mas aí você pergunta, ela tem dificuldade na interpretação. Agora, como ela chega na leitura? Ela eu percebi, no caso específico, ela tem o retorno auditivo, porque vai ouvindo o que ela vai falando, aí ela entende a palavra. Ela vai lendo assim, sílaba por sílaba, aí dá uma, ela ouve a palavra inteira, aí ela conhece, sabe que tem um significado, né? “Ca-cho-rro”, cachorro. Ela faz assim. Até abre um sorriso, ilumina. Agora o surdo, difícil, viu!
S.: Tá, você acha [que] ele pode aprender a ler. Mas como fazer isso, se você diz que não sabe como fazer?
L.$_2$: Não sei. Eu tô numa incógnita</td></tr>
</table>

Tabela 4 – Produção da leitura em sala de aula: um processo contraproducente na formação do leitor

Eixos temáticos	Discursos dos professores (V., C., $L._1$, J., $L._2$, M.)
Como a criança surda lê	$L._1$: É, acredito que pra criança, assim, surda, ela relaciona mais com a imagem, com alguma figura. A palavra com aquela figura. $L._1$: Não sei, agora eu vejo assim, que pode relacionar com figuras, sabe? Assim, imagem. $L._1$: É essa outra via, eu acho que é o que o deficiente auditivo faz, assim, através de... né?... de imagens, por exemplo. Trabalha sempre a palavra relacionada com a figura. $L._1$: Eu acredito que aí, meio por sinais mesmo... ele escrevendo a palavra... Bom, de uma maneira ou outra, eu acredito que ele vai ter que codificar, sim. $L._1$: É, eu falei da escrita. Bom, da leitura, assim, é... Igual, ele pega livrinhos, assim, de histórias, pra ler. Aí ele faz assim, ele olha as figuras. Aí ele olha, por exemplo, se tem algum bichinho, alguma coisa conhecida, assim. Ele fala meio através de sinais. Só isto mesmo. Dá trabalho. Porque eu fico com ele mais na parte escrita.
	J.: Depois... que ela consegue conceituar.... Não sei, eu não consigo diferenciar muito estas coisas. É assim... depois que consegue conceituar o que é. Por que a gente trabalha tudo ao mesmo tempo. A leitura vem depois que sabe o que é o conceito das coisas. Ela não vai ler... ela pode até ler um P-A, ou seja ela lê...Vamos lá: SA, as. Ele vai lendo e associando, ao ler "sapo" e associar ao sapo. S.: Se a criança surda estivesse aqui na frente, como ela leria? J.: Aquela leitura triste... S.: Faz de conta que esse texto – objetivo (mostra o papel do roteiro da entrevista), estivesse aqui na lousa, como será que eles leriam? J.: Isso é muito difícil, eles não conseguiriam. S.: Como assim? Se fosse um surdo adulto, o que ele faz? J.: Lê mal... muito mal. Ele lê tudo, mas não entende nada. S.: Como assim? J.: Levantar dados a respeito da prática. (começa a ler o parágrafo proposto no roteiro da entrevista) S.: Ele só sinalizou, e você pergunta para ele: explica para mim o que entendeu. Fala que não entendeu nada. J.: Não. Esta situação é difícil. Porque se ele entendeu para te transformar em sinal isso daqui, e porque ele tem o conceito disso daí... Se ele tem o conceito, é difícil ele não saber o que está sinalizando. S.: Eu já vi as crianças da classe especial. Os maiores, por exemplo, eles leem sinalizando quase tudo do texto. Aí você pergunta o que entenderam, eles falam que não entenderam nada. J.: Sinaliza tudo como? Se eles não compreendem, não sinalizam. Aí eles pegam uma ou outra palavra, mas ficaram faltando algumas. Nesse caso, a criança não leu, só conseguiu ler as palavras. Ele não fez a leitura, ele leu alguns conceitos... (a leitura deve ser linear, a criança não deve ser autorizada a pular linhas)

Como a criança surda lê	S.: Você nunca notou o seu comportamento diante de um texto? M.: Não... nas figuras, né? Dei uma figurinha, a figura de um fato, uma ação. Alguma outra cena. Então ela vinha e falava o que tava acontecendo. Pra ela é uma leitura, né? Então eu, nem sempre eu entendia exatamente todo o contexto do que ela tava falando, mas as coisas chaves, assim... Então é um ato de leitura dela, não é? S.: Você consegue relatar mais algum? M.: Assim, os recados pela escola, ela falava. Assim, sobre o "Zé Gotinha". Ela vinha, me falava que ia ter gotinha na escola. Então, assim, eu acho assim: ela não teria tanto diferença das outras crianças. Que nem nas situações de revista, ela olhava e vinha e falava da revista, do que ela tava vendo. M.: Pensando bem, acho que ela tem um ato de leitura, sim. Você me fez parar para pensar nisso. Exatamente a M., lê. Ela lê. Dentro, assim, do que pude perceber, né?, essa é uma forma de leitura

	(79) V.: Aí, assim, com material, se a gente tá ou não, domina. A gente tira o lá ...né?...a gente soca mesmo livrinhos, soca cruzadinha, soca de tudo... lista de palavras. E aos poucos ela vai, de acordo com o interesse da criança. Tem criança que não se interessa, não tem estímulo em casa. Aí fica difícil pro professor pra trabalhar na sala de aula. Mas aí a gente estimula muito a leitura. Dá um livrinho, ou ele senta com o coleguinha, senta com o professor. Escreve na lousa, escreve a frase e todo mundo lê, identifica a palavra. As letras, as listas de palavras. Daí vai, a criança vai pegando, desenvolvendo o conhecimento das letras, conhecimento das palavras, né? Vai organizando, assim... as ideias. A produção da leitura vai indo. (201) V.: Na leitura? É, a gente só usa os livros, as fichas de leituras que a gente tem, palavras... joguinhos (209) V.: Os livrinhos, as listas de palavras, fichas, cartazes, também que a gente fixa na sala. Palavrinhas já estudadas vão pros cartazes, tal... lê todo dia. (211) V.: Atividades... a gente sempre dá a lista de palavras e dá um desenho. Cavalo com as várias palavrinhas. Pra eles pintar, lê e liga o nome do desenho, das atividades. Relacionar o desenho com as palavras. Ligar.
O que a criança surda lê	(184) L.$_1$: É... são os mesmos materiais. Eu uso, assim, igual eu te falei, alguns joguinhos, algumas tiras, assim, com palavrinhas escritas e desenhos. (189) S.: E do texto? (190) L.$_1$: Não. Do texto não. Aí depois, assim, eu passo este texto na lousa. Dou o texto pra eles. Diversos tipos de texto, né? Por exemplo, uma fábula, um texto jornalístico. Este aí a gente lê, mas no conjunto mesmo. Eu vou lendo algumas frases, pergunto quem quer continuar.
	(96) J.: Receitas, quase todo os tipos de textos, panfletos. (39) S.: O que as crianças leem na sala? (40) M.: A gente costuma dar músicas, dar livros infantis de historinhas. Aí eles fazem leitura mais pelo desenho, pelas palavras. A gente recorta de jornais alguma coisa, assim, que seja de interesse deles. Nós lemos todos os recados que vão para os pais, bilhetes, né?
	(22) L.$_2$: Do surdo a gente tem feito tudo isso. Estimular ele com vários materiais escritos. Vários tipos de materiais: livros, jornal... letras do alfabeto de madeira, de plástico, recortar, para montar. Ir selecionando figuras para ele poder conhecer o nome daquelas figuras que interessam. Que eu trabalho assim.

Tabela 5 – As atividades de leitura reservadas aos surdos em sala de aula

Eixos temáticos	Discursos dos professores (V., C., L.$_1$, J., L.$_2$, M.)
Ouvir uma história narrada pelo professor	V.: Principalmente na área da leitura. Que eu leio pra sala, né? Tem a hora da leitura eu mostro livro, eu tento fazer, usando sinais para que ela possa compreender, como: caiu! Quebrou! Nasceu! É alguma coisa assim, tipo, agora. Aí eu tento, assim, sinalizar a história pra ela.
	J.: Eu leio um livro para eles... então eles leem as figuras. Se procura livros em que as figuras falam por si. J.: A gente vai fazer um bolo, então nós vamos trabalhar. Nós vamos pôr lá... o que usa... recortar no panfleto os ingredientes que vai na receita. Depois a gente vai ler juntos, depois eles vão ter que entender... que nós vamos desenhar, depois vamos colar as figuras. S.: Como você lê para eles? J.: Eu leio antes e passo a história, contando para eles. S.: Existe outra forma de leitura para eles? J.: Eu passo pra Libras. E algumas palavras que dá para mostrar eu mostro... eu aponto as figuras. Eu procuro não usar português sinalizado, mas procuro usar mais a Libras. Em alguns momentos uso o português sinalizado em algumas partes. Mas a gente procura passar para Libras.
Leitura é pesquisar letras e palavras	S.: Você oferece textos para as crianças lerem? C.: Sim. Desde o começo, mesmo que não saibam ler, a gente oferece. Porque se ele não saber ler, ele sabe pesquisar. Então, aquilo que eu te falei, vamos achar uma palavra que tenha uma letra conhecida. Eles falam: "Ok. professora. Eu achei", entendeu? É uma forma de... Desde a primeira semana a gente trabalha com os livros, de literatura, né? Então, vamos supor, tem a Branca de Neve. E então, eles não sabem ler, mas sabem que é o da Branca de Neve. Já é uma maneira deles irem explorando.
	V.: Lê o caderno, listinha de palavras, lê o livrinho na hora da leitura... Pra ir incentivando melhor. Indicando a palavra. Aí não consegue, identifica a primeira letra. E a outra letra, lembra que já estudamos lá... Aí eles vão lembrando, aí vai.
	L.$_1$: Bom, a gente faz todos os dias a hora da leitura, né? Por isto eu tinha te falado que por enquanto eu não peço pra eles não escreverem nada do que leram, só mesmo pelo prazer da leitura. E... eu faço, assim, as fichas de leitura também, né? A gente cola as fichinhas na lousa pra ir lendo, joguinhos. Por exemplo, eu tenho umas cartolinas que a gente faz, escreve, por exemplo, o pião. Aí eu vou colocando o N com eles, como se fosse uma brincadeira. Se eu colocar M., pra eles irem lendo, então, mão. Aí eu tiro o M coloco o P. Assim, a leitura mais através de jogos, né? Eles acham que eles estão jogando, né?, que estão brincando, que é bem mais fácil, né?

Leitura coletiva na lousa em voz alta	L.$_1$: Eu acho que... não fica muito direcionado, não. Por mais, assim, a gente lê... por exemplo, eu passo o texto na lousa. A gente faz a leitura junto do texto. Todas as atividades eu leio em voz alta. Depois eu chamo, um pede pra ler, sabe? Mesmo que eu já li, ele lê, a gente lê. Depois... as palavrinhas. Num caça-palavras, pra gente ler as palavrinhas que nos achamos. Mas, assim,... é... a escrita é bem mais intencionada, é bem mais sistematizada, né? V.: Com... é assim... até a gente fica... fica muito enfocado na leitura e na escrita, né? ... Então, a leitura a gente faz muita leitura visual, leitura coletiva.
Leitura individual enquanto aguardava os colegas concluírem as atividades de sala	S.: O que as crianças leem em sala? Quais são os materiais mais comuns para leitura? M.: Eles exploram muitos livros infantis, revistas. Mas aí eu não sei se seria leitura mesmo, enquanto aguardam os colegas concluírem as atividades na sala, né? S.: Você saberia dizer em que momentos costumam pegar esse material? M.: Seria uma hora reservada. A gente chama "hora da leitura". Cada um vai para sua mesinha, escolhe um livro e vai fazer a leitura. Aí a gente, por exemplo, sorteia um que vai contar a sua história, vai contar para os colegas, seja através da imagem o que ele tenha conseguido ler a história realmente do livro
Leitura avaliação	C.: [...] Aí depois, agora já nesse tempo, eu já tô nos textos. Apesar que a gente lê textos... A partir do momento que eu apresento, a gente faz as leituras, mas é... um praxe que eu adotei, sabe? Então no início de aula a gente lê, faz essas leituras desde o início. Letras depois as palavras.
	J.: Primeiro você tem que dar a compreensão, depois você pode trabalhar a gramática daquilo que ele está lendo... ele vai ter que compreender a gramática do que eu quero saber ali. Você não fica muito tempo fazendo exercícios de gramática, mas eu quero que ele compreenda. Só que às vezes, numa pergunta... vamos dizer assim, que ele vai ter que buscar lá no texto aquilo. Para ele buscar lá no texto, uma compreensão mais global não vai adiantar, naquela pergunta que eu vou fazer. Daí eu sinalizo "português". J.: Eu vou trabalhar "A menina foi na casa da vovó". Na hora que eu vou fazer a pergunta "Aonde a menina foi?", ele me responde "vovó", a pergunta está certa. Mas pra ele procurar no texto, pra ele acha lá... porque às vezes ele não vai lembrar como escreve... então ele tem que ter aquela frase, se for uma coisa mais complexa aquela frase.
	L.$_1$: Eu rodo o texto. Mimeografado, xerocado, todo tipo de texto, e eu passo o mesmo texto na lousa, que é também mais fácil pra... pra acompanhar. Pra eles, né? Aí eu vou lendo. Aí eu paro mais ou menos numa parte, aí eu pergunto quem quer continuar dali. Aí, geralmente... tem vários, assim, né?, que já acham que leem bem, também tem criança, assim, que tem autoestima bem... L.$_1$: Ah! Ele lê, vamos supor, não... não para nos sinais de pontuação, né?, ou então lê de soquinho, igual eu falei, sabe?, silabando, assim, a palavra. Aí fica mais difícil pra própria pessoa que está lendo compreender o que ela leu.

Adivinhação não é permitida na leitura	C.: Ah! Acho que esse ficou, assim, mais diferenciado que eu fiz de leitura. E eu achei que deu resultado. Pelo menos eles não... mesmo aqueles, colocaram. Vamos supor se eu pedisse para sair do lugar ir lá localizar a fala do bode. Tava lá. Não lê ao pé da letra, mas... S.: Ler ao pé da letra é fazer o quê? (164) C.: Ele memorizou. Então o bode falou... Porque são coisas assim, curtas. O bode falou pro rato: "o céu pegou fogo". Ele sabe ler, sabe identificar, se eu falar onde tá escrito "bode". Ele sabe, entendeu? É uma leitura, né? É porque ele não é alfabetizado.
Cópia de textos	V.: Eu faço gestos. Os nomes das palavras... V.: É, tem o alfabeto de sinais. Tem na sala um. V.: Ela sabe... e... se tem uma palavra, "porco", "cachorro", a gente sinaliza e indica a palavra. Faço muito desenho pra ela. A lista de palavras que dá pra desenhar eu faço o desenho do lado, pra ela identificar, porque é uma referência. O que aquela palavra quer dizer. V.: [...] A gente faz o alfabeto, daí eu peço pra ela ler pra mim. Ela lê. Palavrinhas, desenhos, eu peço pra ela desenhar palhaço. Aí começa a primeira letra P. Aí eu marco. Circular a primeira letra. Eu escrevo e falo bastantes palavrinhas, pra ela destacar a letra P. V.: É das palavras. P do nome dela. Daí escreve as palavrinhas. É mais um pouquinho de cópia que eu uso. Utilizo um pouquinho de cópia com ela mais que eu uso com outros alunos, mas é pra ela fixar mesmo. A estagiária me orienta assim. Infelizmente tem que copiar um pouquinho mais pra estar fixando, pra tá entendendo. As palavrinhas. A gente trabalha uma letra. Depois que ela já está dominando uma letra, passa pra outra. Essa orientação.
Desenhar ao lado das palavras lidas	V.: A leitura eu tento fazer o desenho do lado pra ela entender. V.: Não sei... se é certo, se não é. Eu estou pensando em fazer assim com ela. S.: Com muito apoio de desenho e palavras. Palavra e desenho. Palavra e desenho. V.: É desenho e palavra. S.: Texto? V.: Pra ela relacionar, porque ela não vai relacionar o som à palavra. Ela tem que relacionar o desenho com a palavra. S.: Tá. E isso dentro do texto? O texto agora por enquanto não? Só palavra? V.: Acho que o texto... é difícil pra ela. V.: Por exemplo: se ela escreveu, ela já vai associar a palavra à figura. Aí eu tiro a figura. Por exemplo, com o tempo, aí não vou mais precisar do recurso da figura.
	$L._1$: Pra ele, eu acho assim, a gente vai ter que... a gente... né?... primeiro trabalhar, assim, algumas. Várias palavras relacionadas com figuras, tal... aí depois, por exemplo, trabalho aí... "raiva". Ele já vai conhecer o R, o A... Aí ele pode fazer a decodificação dele.

Decorar ou memorizar palavras	L.$_1$: Tem o gato. Eu acho que ela identifica ali, porque ela decorou essa palavra, assim. Já sabe certinho como escreve, né?
	M.: Olha, é uma coisa assim, que eu tô falando, eu não tenho, assim, muito claro na minha cabeça. Eu acho que teria que ser, assim, mostrar uma fita de vídeo, um monte de texto, tá? Mas eu ainda não consegui assimilar, eu tô vendo que é possível...
Sinalizar a palavra escrita	V.: Eu não entendo se ela está lendo. Eu peço pra ela ler, ela não... Às vezes ela faz uns sinais que identifica, assim... mas tem que estar ajudando muito. Tem que estar dando muito auxílio pra .. Uma palavra, por exemplo, "bola", "bola". Aí ela vê a bola. Às vezes, se ela sabe o sinal, ela faz o sinal. Eu faço e ela faz também. Mas é difícil pra ela identificar a palavra e ler. Não consegue. V: Acho que pelo visual. Deveria de ser. Nas figuras elas... Relacionar figuras com as palavras? Tá me orientando, assim, pra dar, trabalhar bastante desenho. Vai trabalhar C, faz bastante desenho que começam com C. Aí ela vai escrevendo. Pode ser desenho, vários desenhos repetidos, pra ela está escrevendo, pra sempre repetindo pra ir fixando.
	C.: Acho que através das ações, né? Pode trabalhar mímica. Porque a gente trabalha mímica, né?, com... E as crianças entendem. Por exemplo: a mímica de um filme, vamos supor, né? Se ele vivenciou aquele filme, você faz, eles vão... Acho que você pode fazer assim. É uma coisa lenta, é um processo lento, mas acho possível.
	L.$_1$: ... Então seria melhor trabalhar, mesmo assim, a princípio, as palavras que podem ser relacionadas com figuras e depois esse outros, de verbo, essas outras palavras, depois a gente trabalhar a escrita dessa palavra. Por exemplo, "amor"... e... vai... é difícil, né? L.$_1$: Não. É mais, assim, na parte escrita. Relacionada com figuras ou algum sinal. Aí, como eu já trabalhei algumas palavras, assim, eu escrevo várias palavras na lousa e vejo se ele reconhece alguma que já foi trabalhada. L.$_1$: Então eu escrevo várias palavras, ele faz o sinal do macaco, do gato e... eu acho que ele [está] só reconhecendo, assim. Porque se eu colocar, por exemplo, "galo", ele não vai saber, assim. Ele reconhece o G, põe lá o G, que do G do gato, Mas eu não sei se é... ou se decorou algumas palavras.
	J.: Aquisição de conceitos, até eles conseguirem ler. Depois ele vai conseguir relacionar o conceito à figura escrita... à palavra escrita. Ou seja, se ele conseguir fazer esta relação, então saberá ler.
A criança surda não lê porque não faz a relação grafofônica	V.: Porque ela não domina, não sabe... a letra. Às vezes ela conhece as letrinhas, mas não sabe juntar. Não sabe o som. Não consegue.
	L.$_1$: Não sei se ele só identifica ou só decorou. Porque, assim, eu estou tomando meio como base as crianças, né?, que não têm essas dificuldades auditivas. Eles decoram algumas palavras. L.$_1$: ... Ela... não... com essas palavras ela ate lê. Essas palavrinhas. Ela decorou, mas ela lê essas palavras. Eu falo que ela teria de [ser] capaz de ler outras palavras. Que começasse, por exemplo, com a mesma letra que a escrita fosse quase igual.

	V.: Eu faço gestos. Os nomes das palavras... S.: Como assim? Ah, o alfabeto datilológico? V.: É, tem o alfabeto de sinais. Tem na sala um. S.: E ela sabe todas as letras? V.: Ela sabe. V.: Ela sabe... e... Se tem uma palavra, "porco", "cachorro", a gente sinaliza e indica a palavra. Faço muito desenho pra ela. A lista de palavras que dá pra desenhar eu faço o desenho do lado, pra ela identificar, porque é uma referência, o que aquela palavra quer dizer.
Ênfase no uso do alfabeto datilológico	$L._2$: Surdo tem, assim, vai falando do jeito dele, né? Ele quer ler falando do jeito dele. Agora, tem surdo que vai lendo e ele não tem uma fala, então vai sinalizando na ordem do português e usando o alfabeto datilológico. Aí eu vejo dois tipos de surdos: tem surdo que consegue falar, lê a palavra, mas não entende, não entendeu o que é. Só falou, mas não entendeu o significado das frases. Agora, tem surdo que não fala nada, que ele entendeu a frase inteira "A mamãe pegou... é, o bolo". Então ele não fala nada, a gente aponta "mamãe" ele faz o sinal "mamãe". "Pegou", ele faz o sinal de "pegou", né? Agora, tem outro que tem uma certa linguagem, mas falar... Se pergunta, ele não... A gente tem esses dois casos.
	J.: Alguns com sinal, também lê usando alfabeto datilológico junto com sinal, fala, desenho. Se eu não consigo entender o que leu, ele vai lá, desenha na lousa.

B
Gêneros textuais trabalhados no programa de intervenção de leitura

1 – Atividade: Gênero panfleto
Data: 6/3/2002
Nome da atividade: Leitura de panfleto
Participantes: N., M., P. e E.
Descrição da atividade: sentadas em semicírculo, no chão, as crianças procuram identificar o que está escrito em um panfleto da XUXA, trazido por um dos integrantes do grupo. O panfleto era uma propaganda da bolsa e da sandália nova, que a criança estava usando. A professora aproveita para incentivar as crianças a descobrirem a marca impressa no panfleto e na bolsa – palavra XUXA.

(1) S.: **Olha só, vai tá filmando tudo! Tá bom, aí depois nós vamos ver lá na filmadora!**
(2) N.: (entrega um papel para S., o panfleto da foto da XUXA)
(3) S.: (Olha para o papel) **A N. pegou! Foi no supermercado? Onde foi que você pegou?**
(4) N.: (Balança a cabeça, diz "não") **A mamãe, ela** (coloca mão na sandália ao mesmo tempo em que vocaliza, porém não dá para entender o que fala)
(5) S.: **Tava no chão e você pegou do chão? Ou você pegou lá na loja?**
(6) Est.: (diz que é um folheto da sandália)

(7) S.: **Olha só que legal! N., o que tem aqui? É da sua sandália?**
(8) N.: (balança a cabeça concordando)
(9) S.: (mostra o panfleto às crianças). **Olha só, P. Olha só que bonito. O que é que tem aqui? Vocês conhecem esta pessoa?** (mostra o panfleto às crianças)
(10) M.: (vocaliza alguns sons e aponta para N., querendo dizer que era da N.)
(11) S.: **Vocês conhecem da televisão? Conhece, N.?** (mostra panfleto para E.) **Você conhece?**
(12) E.: (vocaliza mamãe) [MAMÃE]
(13) S.: [MAMÃE] **O E. está falando que é a mamãe. Será que é a mamãe?**
(14) M.: [igual] (balança a cabeça, quis dizer "não")
(15) E.: (pega o papel da mão de S. e olha) (coloca o papel no chão, movimenta os dedos fechados sobre o papel, imitando escrever)
(16) S.: **Ah! Ele quer escrever. Aqui tem bastante coisa.** (pega uma pasta de elástico) **Aqui tem bastante coisa para escrever. Aqui dentro tem muito papel.** (mostra uma pasta de elástico) **Olha só. Mas antes, que mais que tem aqui?** (mostra o panfleto novamente) **A XUXA é cantora** [CANTAR]. **Lá, lá... Eu já vi a Xuxa cantando. Você já viu?**
(17) E.: (balança a cabeça, diz "não") [R.]
(18) S.: (repete o sinal de E.) [R.] **Você já viu? Esse sinal acho que é R.**
(19) E.: (vocaliza "R.") [EMBORA CASA]
(20) S.: **Ah, você tem que ir na casa da R.! Você precisa ir embora?**
(21) E.: (balança a cabeça, parece concordar)
(22) S.: **Olha só, o papel da N. da sua sandália nova. A mamãe comprou a sandália, né, N? Vamos guardar.**
(23) N.: (levanta e pega a bolsa de plástico transparente que acompanha a sandália. Nela havia a escrita da palavra XUXA em relevo)
(24) S.: **Nossa! Que legal ! O que será que está escrito aqui?** (aponta para escrita da palavra XUXA na bolsa e mostra para as crianças). **Eu tô vendo alguma coisa escrita aqui. Você conhece?** (mostra a palavra para E.) **O que será que tem aqui?**
(25) E.: (usa a dactilologia para fazer o traçado das letras no ar, soletra X-U-X-A)

(26) S.: **É, que legal, você conhece as letras! Você sabe o que é que tá escrito aqui?** (olha para E.)
(27) E.: [NÃO] (apenas fica olhando par S.)
(28) S.: **P., você sabe o que está escrito aqui?** (aponta a palavra na bolsa)
(29) P.: (balança a cabeça, dizendo que sim, porém não fica claro se compreende o que estava sendo solicitado)
(30) N.: (faz uso de vocalizações concomitantes à soletração da palavra X-U-X-A)
(31) E.: (puxa a bolsa para perto dele e vocaliza) (passa do dedo indicador sob a letra X) [NADAR]
(32) S.: **Será que é de nadar?** [NADAR] **Ou é para a gente colocar dentro desta bolsa o biquíni para a gente levar na praia. Oh... O E. falou que é a bolsa da gente levar na praia?**
(33) E.: (balança a cabeça concordando)
(34) S.: **N., o que será que está escrito aqui?** (mostra o escrito da bolsa para N. e M.)
(35) N.: (vocaliza imitando ler oralmente)
(36) M.: (vocaliza e aponta o dedo para cima) (faz movimentos de ondas com as mãos)
(37) S.: **É para nadar na água?**
(38) M.: (balança a cabeça concordando que é nadar)
(39) P.: [MAMÃE]
(40) S.: **Tá escrito mamãe?**
(41) N.: **Não.**
(42) S.: **Não, tá escrito que é a sandália da Xuxa.** [XUXA]
(43) M.: [XUXA]
(44) S.: **É da Xuxa.** [XUXA]

4 – Atividade: gênero literário
Data: 2/4/2002
Nome da atividade: Narrando história para crianças
Participantes: M., E., P. e N.
Descrição da atividade: Com apoio do livro, o professor narra uma história para as crianças ouvirem e compartilharem um modelo de leitura. Depois dessa atividade, o professor apresenta outros livros para as crianças escolherem, realizar a leitura e narrá-la aos colegas.

(1) S.: **Todos vocês agora vão ouvir eu contar a minha história. Depois eu quero ouvir a história de vocês, tá bom?**
(2) Todos: (balançam a cabeça, parecem concordar)
(3) S.: **Olha só... O título do meu livro é *O passeio do cavalo malhado.*** (mostra a capa do livro para as crianças e sinaliza onde está escrito) **Prestem atenção, vou começar a história. O cavalo estava passeando, passeando, lá na floresta. Aí um dia ele resolveu ver o que tinha naquela árvore. Ele ficou olhando, olhando. De repente ele encontrou um amigo.** (aponta o dedo para as figuras enquanto conta a história) **Ele falou: Oi! Tudo bem? O amigo respondeu : Tudo bem. Eles resolveram passear juntos. Pocotó, pocotó, pocotó.** (movimenta o corpo como se tivesse imitando o andar do cavalo) **Eles foram longe...**
(4) Todos: (olham atentamente para S. e para as figuras do livro)
(5) S.: **Aí começou a ficar escuro! Quando** (faz o clima de suspense para virar a folha do livro) **apareceu um homem que pegou o cavalo** (faz o sinal de pegar alguma coisa). **O cavalo levou um susto, e seu amigo sai correndo. Foi embora. O cavalo ficou chorando: buá... buá.** (imita o gesto de chorar)
(6) Todos: (riem)
(7) S.: (apoiada nas figuras do livro, busca narrar a história) **Olha que triste que o cavalo ficou. Ele ficou preso... lá no celeiro. Olha só...** (aponta para figura no livro)**, o homem laçou o pescoço do cavalo** (imita o gesto de laçar o seu próprio pescoço), **puxou... e levou lá no celeiro. O cavalo ficou pensando:** (coloca o dedo indicador na figura do cavalo, e depois leva o dedo indicador até a sua testa, franzindo-a) **Eu quero ir embora para casa** [CAVALO EMBORA CASA]**, eu não quero ficar aqui. De repente ele escuta um barulho! Era seu amigo que vinha lhe salvar. Ele pegou uma tesoura** (faz o gesto de pegar algo) **e começou a cortar a corda** (imita cortar algo). **O cavalo se soltou, e saíram correndo lá para a casa da mamãe. Eles foram embora.**
(8) E.: (faz o gesto de laçar e correr)
(9) S.**: E você acha que o homem laçou o** [CAVALO]. **Então tá bom! E assim acabou a história. Vocês gostaram?**
(10) Todos: (balançam a cabeça, dizem concordar)
(11) S.: **Agora, quem quer contar a sua história?**
(12) N.: (levanta a mão e mostra o livro para o grupo).
(13) S.: **Olha só que legal a história da N. Sua história é a da abelhinha**

que faz o doce gostoso (aponta o dedo para a figura da abelha e leva-o até a boca). **Conta, N., seu livro.**
(14) N.: (Olha para página do livro e aponta as figuras. Vira a página)
(15) S.: **A N. quis dizer que a abelha estava voando.** (interpreta o que a criança diz)
(16) N.: (vocaliza e aponta as figuras do livro como se estivesse nomeando-as)
(17) S.: **Ela queria pegar a flor. (**interpreta o que a criança diz)
(18) N.: (continua apontando para as figuras e a vocalizar)
(19) E.: (faz o sinal de bater a cabeça em alguma coisa e faz o sinal de abelha)
(20) S.: **Bateu... A abelha bateu na rainha. E depois?** (interpreta o que a criança diz)
(21) N.: (vocaliza e aponta as figuras do livro como se estivesse nomeando-as)
(22) S.: **E aí, acabou a sua história?**
(23) N.: (balança a cabeça concordando que sim).
(24) S.: **Agora é a história da M. É do leão.** (imita o rugido do leão ao mesmo tempo em que segura o livro aberto à frente de M.)
(25) M.: (olha para o livro e aponta o dedo para as figuras)
(26) S.: **O que aconteceu?**
(27) M.: (passa o dedo sobre as frases escritas no livro, porém não atribui significado)
(28) S.: **E daí, o que aconteceu?** (aponta para a figura do leão) **Ele estava correndo.** (faz gesto imitando correr) **E depois...**
(29) M.: (vira a página)
(30) S.: **Está escrito aqui que o leão colocou a coroa.** (faz o gesto de colocar algo em cima da cabeça) (olha para M.)
(31) M.: (balança a cabeça parecendo concordar com S.)
(32) E.: (repete o gesto de colocar algo em cima da cabeça e sorri)
(33) S.: **O caçador queria matar o leão.** (faz o gesto de atirar) **Olha só... olha...** (aponta o dedo para o texto escrito) **Aqui tá escrito que o caçador queria matar, PUM!,** (faz novamente o gesto de atirar) **o leão.**
(34) E.: [MORRER LEÃO]
(35) S.: **Morreu o leão? Não, ele não morreu.** (aponta o leão na outra página) **Vamos ver lá o caçador. Olha, o caçador iria atirar no leão.** (aponta a figura do leão). **Mas olha só o que aconteceu?** (M. vira a página) **Quando o caçador iria atirar, o leão MUÁAUM.** (faz o gesto de abrir bem a boca e aponta para a figura do leão) (dá risada) **O caçador,**

ao ouvir o mugido do leão, sai correndo, né, M.? Correndo de medo do leão. (aponta a figura do livro referindo a sua fala)
(36) Todos: (riem)
(37) S.: **Muito legal a sua história. Agora vamos ouvir a história da P.**
(38) P.: (abre o livro e olha para S.)
(39) S.: **Conta, o que aconteceu?**
(40) P.: (olha para S. e abre seu livro, continua olhando para ela, porém não manifesta nenhuma intenção comunicativa)
(41) S.: **Nós podemos te ajudar a contar?** (pega o livro da mão de P.)
(42) P.: (continua olhando para S. Parece ainda não entender o que lhe é falado)
(43) S.: **O vovô tava andando?** (imita gestualmente o ato de andar)
(44) E.: [CORTAR]
(45) S.: **Ele cortou lenha, e depois...** (vira a folha) **Coitadinho do cavalo! Ele estava trabalhando, trabalhando...** (faz movimentos corporais de estar cansado) **É isso, P.?**
(46) P.: (olha para S. sem demonstrar entender o que estava ocorrendo)
(47) S.: **Você não quer contar?**
(48) P.: (olha fixamente para S., porém não responde)
(49) S.: **Então vamos guardar o seu livro. Você quer contar sua história, E.?**
(50) E.: (abre o livro, mostra para o grupo e olha as figuras atentamente)
(51) S.: **O que aconteceu?**
(52) E.: [ÁGUA] (mostra a figura no livro para S., virando rapidamente as páginas)
(53) S.: **O que tem a água?**
(54) E.: [BATER CANSADO] (aponta a figura do livro)
(55) E.: (vira a folha do livro) [ACABOU]
(56) S.: **Tá bom, então acabou por hoje**.

7 – Atividade: gênero literário
Data: 4/9/2002
Nome da atividade: Leitura da capa do livro
Participantes: M., P. e E.
Descrição da atividade: As crianças, após escolherem um livro com a ajuda da professora, iniciam a leitura da capa do livro. A professora busca levantar questões sobre o que as crianças poderiam encontrar no

livro. Além do título, havia a figura de uma galinha e quatro pintinhos próximo do tamanho real dos animais.

(1) S.: **Bom dia. Olha só o que eu trouxe hoje. É um livro.** (mostra a capa do livro) **O que será que tem dentro dele?**
(2) T.: (olham o livro e apontam as figuras na capa)
(3) E.: [IGREJA]
(4) S.: **Será que tem igreja aqui?** [IGREJA] (faz o sinal de suspense ao querer olhar dentro do livro)
(5) E. e N.: (apontam ao mesmo tempo as figuras da capa e vocalizam)
(6) S.: **Calma, um de cada vez.** (olha para M.)
(7) M.: (passa o dedo indicador no pescoço imitando o gesto de degolar)
(8) S.: **Quer dizer que o pintinho morreu?**
(9) E.: **Não** (balança a cabeça. Parece discordar de S.)**.**
(10) S.: (olha para M.) **Tá falando que o pintinho morreu?** (repete o gesto de degolar realizado por M.)
(11) M.: (balança a cabeça dizendo concordar)
(12) S.: (olha para E.) **Tem na sua casa** [CASA] **pintinho ?**
(13) E.: (balança a cabeça dizendo que sim)
(14) S.: **E na sua casa** [CASA], tem **pintinho ?**
(15) E.: (balança a cabeça dizendo sim e leva o indicador até a boca)
(16) S.: **Azul?** [AZUL]
(17) E.: [AZUL]
(18) S.: (aponta a figura do pintinho na capa) **O pintinho na sua casa é azul ?** (indica a cor azul no tênis de M. e olha para E.)
(19) E.: [IGREJA AZUL]
(20) S.: **É verdade, azul? E a galinha e o pintinho bicam,** (com a mão direita, com os dedos fechados, faz o movimento de bicar a perna de E.)
(21) E.: [MORREU] (aponta figura da galinha na capa) [VOVÓ COMEU]
(22) S.: **A vovó comeu a galinha, matou? Será que o livro tem essa história?**
(23) M.: [COMER]
(24) E.: [imita o gesto de estrangular uma galinha]
(25) S.: **A vovó puxou o pescoço da galinha, e ela morreu?** [MORRER]
(26) P.: [NÃO]

(27) E.: [VOA]

(28) S.: (abre o livro) **Vamos ver** [VER], **então, o que tem no livro.** (folheia o livro junto com as crianças, buscando mais pistas para ler)

(29) E.: [VOA]

(30) S.: **A galinha voa.** (pega um papel, corta-o ao meio e escreve a palavra *PINTINHO* com a caneta amarela, igual à cor da figura na capa)

(31) T.: (olham atentamente)

(32) S.: **Quem é este daqui aqui?**

(33) E.: **Piu.** (vocaliza e indica o desenho do pintinho na capa)

(34) S.: **Muito bem! É o pintinho.** (aponta a figura do pintinho na capa e coloca o dedo sobre a palavra *PINTINHO* escrita no papel) **O que é que está escrito aqui, P.?** (olha para P.) **Qual?** (aponta para a galinha e depois para o pintinho)

(35) P.: (aponta a figura do pintinho na capa)

(36) S.: (cumprimenta criança) **Muito bem! M., o que está escrito aqui?** (mostra o papel da palavra *PINTINHO*)

(37) M.: (aponta a palavra e a figura também do pintinho)

(38) S.: (pega outro papel e escreve a palavra *GALINHA* com a caneta marrom, da cor do desenho da capa) **O que está escrito aqui, M.?**

(39) M.: (aponta a figura do pintinho que estava na capa)

(40) S.: **Aqui está escrito "pintinho", é verdade? Você acha, E., que aqui está escrito também "pintinho"?**

(41) E.: (aponta a figura da galinha no livro)

(42) S.: **Isso mesmo. Está escrito "galinha". P., o que você acha que está escrito aqui?** (mostra o papel escrito *GALINHA*)

(43) P.: (aponta a figura do pintinho no livro)

(44) S.: **Esse?! Esse é o pintinho.** (aponta para a escrita do *PINTINHO* no papel) (coloca as duas palavras escritas no papel próximas da criança e indica a figura da galinha no livro) **Qual é esse?**

(45) P.: (indica novamente a escrita do *PINTINHO* no papel)

(46) S.: **Qual é o nome dela?** (indica a figura da galinha no livro)

(47) P.: (olha para S.)

(48) S.: **Esse aqui.** (aponta para a figura do pintinho na capa do livro) **Esse aqui é ele.** (indica a palavra *PINTINHO* no papel) **Galinha é ela.** (indica a figura da galinha ao mesmo tempo em que aponta a sua escrita no papel) **E você, M., sabe qual é a galinha?**

(49) M.: (aponta a figura da galinha)

(50) S.: **Muito bem. E esse, quem é?** (aponta a palavra *PINTINHO*)
(51) M.: (aponta a figura do pintinho na capa do livro)

10 – ATIVIDADE – GÊNERO CHARADA
Data: 11/9/2002
Nome da atividade: Descubra quem mora na casa
Participantes: M., P., N. e E.
Descrição: Em volta de uma caixa de papelão contendo um coelho, as crianças foram incentivadas a descobrir o que estava escrito em cima da caixa de papelão – CASA DO COELHO. A caixa imitava o formato de uma casinha, contendo porta e telhado.

(1) S.: **Aqui dentro tem uma surpresa!**
(2) N.: **É bicho.**
(3) S.: **Vocês sabem?**
(4) E.: **Biiuch.**
(5) S.: **Um bicho.** (faz sinal de bicho)
(6) N.: **É casa**
(7) S.: **É uma casa. O que vocês acham que tem aqui dentro?** (olha para M.)
(8) M.: (vocaliza, porém não dá para compreender)
(9) **S.: Olha só... Aqui tá escrito alguma coisa.** (passa a mão sobre o texto escrito no telhado da caixa de papelão – *CASA DO COELHO*)
(10) N.: **Casa.**
(11) S.: **Casa! Você pode me mostrar onde está escrito "casa"?** (leva a caixa mais próxima de N. para ela apontar onde estava escrito "casa")
(12) N.: (bate na porta da casa de papelão)
(13) S.: **Olha, aqui tá escrito alguma coisa.** (indica novamente o escrito) **O que será?**
(14) E.: [CASA]
(15) S.: **Onde tá escrito "casa"? Mostra para mim.**
(16) E.: (bate na porta)
(17) S.: (imita o gesto de bater na porta) **É a porta! TUM... TUM... O que é que tá escrito aqui?** (passa o dedo sobre o escrito)

(18) N.: **Fecha a porta**
(19) E.: [CASA]
(20) S.: **O que é, M.?**
(21) E.: [CASA]
(22) S.: **O que é, M.?**
(23) M.: [CASA]
(24) N.: (balança a cabeça dizendo sim)
(25) S.: **Aqui tá escrito "N."?** (aponta para a escrita da palavra "coelho")
(26) N.: **Não.**
(27) S.: **Tá escrito "E."?** (indica E.)
(28) E.: **Não.**
(29) N.: **Não.**
(30) S.: **Tá escrito "E."?** (indica E.)
(31) E.: **Não.**
(32) S.: **É a casa da M.? Tá escrito "M."?** (indica a escrita de coelho)
(33) M.: [CASA]
(34) S.: **Tá bom... é a casa. Mas de quem ela é ? Ela é a casa de um bicho... RUMMM.** (faz o gesto unhar algo) **Qual bicho será? Aqui tá escrito o nome dele?** (indica a palavra "coelho"). **Qual bicho será?**
(35) T.: (imitam o gesto de S.)
(36) S.: **Qual bicho?** (faz o gesto de unhar) **Será que é o cachorro, au, au?** (imita o gesto latido do cachorro) [CACHORRO]
(37) E.: (faz o sinal de positivo com o dedo polegar)
(38) S.: **Tá escrito aqui cachorro?** [CACHORRO] **Será que é o cachorro ?!** (aproxima a caixa para as crianças espiarem rapidamente o que há dentro)
(39) T.: (espiam)
(40) E.: (indica o desenho de uma caveira – produtos tóxicos – inserida na caixa e faz sinal de levar choque)
(41) S.: **É verdade, aqui tá escrito que é perigoso, sim!**
(42) N.: **Miau, miau...**
(43) E.: [GATO]
(44) S.: **Será que é o passarinho** [PÁSSARO], **piu... piu?**
(45) E.: [GATO]
(46) E.: (faz sinal positivo)

(47) S.: (S. aproxima a caixa de E. Levanta a tampa para ele dar uma espiada dentro)
(48) E.: [COELHO]
(49) N.: [GATO] (não conseguiu ver o que tem dentro da caixa)
(50) M.: [PASSARINHO] (aguarda sua vez para olhar dentro da caixa)
(51) S.: (olha para E.) **É o coelho**? [COELHO] O**nde está escrito?** [COELHO] (aproxima a caixa para E. apontar a palavra "coelho")
(52) E.: (indica a palavra "coelho" na caixa) [COELHO]
(53) S.: **Que legal! Isso mesmo. Aqui tá escrito "casa do coelho"?** (*CASA DO COELHO* – fala e passa a mão sobre a frase ao mesmo tempo)
(54) E.: (indica a palavra "coelho" na caixa) [COELHO]
(55) T.: [COELHO] (indicam a palavra "coelho" na caixa)
(56) S.: **Sentam para a gente abrir a caixa...**
(57) M.: (indica a palavra "casa" na caixa) [PASSARINHO]
(58) N.: (indica a palavra "coelho") [COELHO]
(59) P.: (indica a palavra "coelho") [COELHO]
(60) E.: [COELHO] (indica a palavra "coelho" na caixa)
(61) S.: (aponta para P.) [COELHO], (aponta M.) [PASSARINHO], (aponta N.) [COELHO], (aponta E.) [COELHO]. **O que será que tem dentro desta caixa?! Vamos abrir.**
(62) T.: (ficam agitados e demonstram expectativa para ver o que tem dentro da caixa)
(63) S.: **Olha... que é... Não é o passarinho** [PASSARINHO], **Mariana, é o** [COELHO]**!** (as crianças pegam, exploram as partes do corpo e brincam com o coelho. Foram apresentados ao coelho couve, cenoura e ração, porém o coelho não comeu nada naquele dia)

12 – Atividade: gênero registro escrito
Data: 11/9/2002
Nome da atividade: Leitura do texto produzido coletivamente sobre a visita do coelho
Participantes: E. e P.
Descrição: Após a produção coletiva de texto escrito sobre a visita do coelho ao CEES, a professora convida os alunos para ler o texto escrito, para ver se concordavam com o que ela havia escrito.

(1) S.**: Quem quer ler primeiro o texto?**
(2) E.: (coloca o dedo sobre letra O) [COELHO] (aponta para a palavra "coelho" na primeira frase do texto: *O coelho veio aqui hoje*) [CENOURA] (aponta para as palavras "veio aqui hoje") [COMEU PEQUENO COELHO EMBORA]
(3) E.: (aponta o dedo para o início da segunda frase: *Ele era branco e tinha os olhos vermelhos*) [VERDE COELHO BEBER]
(4) E.: (aponta para a palavra "vermelhos", ainda na segunda frase: *Ele era branco e tinha olhos vermelhos*) [HOJE COELHO OLHO]
(5) E.: (olha para cima, parece querer lembrar-se de algo) (aponta para a escrita: *Hoje nós filmamos o coelho*) [CASA VERDE]
(6) E.: (aponta para a escrita: *Ele comendo um pedacinho de cenoura*) [COELHO EMBORA] [VOLTAR ÁGUA AGORA FILMAR]
(7) S.: **Onde está escrito "filmar"?** (passa a mão brevemente sobre todo o texto)
(8) E.: (com sobrancelhas e olhos cerrados, parece querer lembrar-se de algo, indica a palavra "cenoura") [FILMAR NÓS] (olha para os lados e fica pensativo) [AGORA FILMAR NÓS QUARTA-FEIRA] [VOLTAR AQUI ESCOLA]
(9) S.: **Não acabou ainda. Tem mais.** [MAIS]
(10) E.: (indica o meio da frase : *Ele não comeu um pedacinho de cenoura, mas não quis beber água*) [AGORA QUINTA-FEIRA]
(11) S.: **Onde está escrito** [QUINTA-FEIRA]**?**
(12) E.: (aponta para a escrita da palavra "comeu")
(13) S.: E prá [ACABAR]**, o que aconteceu?**
(14) E.: [EMBORA COELHO] (aponta o dedo para a frase que escreveu) [DAR VOVÔ]
(15) S.: **Ah... O coelho foi embora... e depois eu vou dar o coelho para o vovô. E esta última frase?** (aponta para a frase escrita por P.)
(16) E.: [VERDE CENOURA HOJE] [COELHO VOLTAR QUARTA-FEIRA]
(17) S.: **Muito bem! Parabéns! Você sabe tudo. Você leu tudo! Eu vou falar para sua mamãe que você sabe ler. E a Priscila... agora ela vai ler...**
(18) P.: (aponta o dedo para o texto) [COELHO]
(19) S.: **O que mais?**
(20) P.: (aponta o dedo aleatoriamente para o texto) [COELHO]

(21) **S.: O quê? O coelho** [COELHO MORRER]**?**
(22) P.: (olha para S.) [COELHO] (indica palavras variadas no texto)
(23) S.: **O que o coelho...? Ele foi** [EMBORA]**? Ele** [BATER] **você?** [COELHO PEGAR] **Você.** (faz que vai pegar P.)
(24) E.: [NÃO BATER] (aponta para P.)
(25) P.: [COELHO]
(26) S.: [COELHO COELHO COELHO]... **O coelho não fez** [NADA]**? Não comeu** [VERDE], [CENOURA]**?**
(27) P.: (indica palavra aleatoriamente) [COELHO]

13 – Atividade: gênero regras de jogos
Data: 2/10/2002
Nome da atividade: Leitura das instruções contidas na caixa do jogo
Integrantes do grupo: A. e E.
Descrição da atividade: Nesta atividade, as crianças foram encorajadas a identificar as regras e o nome do jogo que iriam jogar. Junto com as crianças, a professora define quem iniciará o jogo.

(20) S.: **Hoje eu trouxe uma surpresa! Olha só, é uma caixa! O que será que está escrito aqui?** (passa a mão na sobre a tampa da caixa)
(21) E.: (faz o sinal de girar o dedo no ar)
(22) A.: (aponta a figura geométrica do gira-gira na caixa e coloca o dedo indicador na boca vocalizando) O**ooo...** (gira o dedo indicador no ar) (pega a mão de S. e a coloca em sua laringe para sentir a vibração)
(23) S.: **Oooo... Onde está é ooooo?** (aponta para o que está escrito na caixa)
(24) A.: (indica várias figuras geométricas na caixa)
(25) S.: ... **Você sabe qual é o brinquedo que tem aqui? Nesta caixa tem o nome** [NOME] **dele.** [QUAL] (mostra a caixa para as crianças. Nela há a figura de um pião bem no centro)
(26) A.: (repete o movimento de S,. sem demonstrar compreender o que era) [NOME]
(27) E.: (pega a caixa e olha atentamente a escrita da palavra "pião") [NOME NOME] (soletra) [A-O-I] (indica quatro dedos, como se estivesse contando as letras) **O.** [O]

(28) S.: **Isso mesmo! Muito bem, aí está escrito "pião".** (indica a figura do pião) [PIÃO] **Você sabe** [SABER] **como brinca** [BRINCAR] **com o pião** [PIÃO]? (olha para a tampa da caixa, procurando as instruções de como brincar)
(29) E.: (pega a caixa e começa a observá-la) (abre a caixa e retira a peça dos brinquedos, contendo fichas coloridas, três dados e um pião)
(30) S.: (pega a tampa da caixa e começa a observar o escrito) [COMO BRINCAR]? **Vamos brincar com um pião. O outro pião vamos guardar dentro da caixa.** (coloca um pião dentro da caixa)
(31) S.: **Tem fichas** (mostra as fichas coloridas retiradas da caixa, ao mesmo tempo em que aponta a palavra "fichas" no texto)**, tem pião** (mostra o pião colorido e a escrita do pião na caixa)
(32) E.: (pega a caixa da mão de S. e a olha por alguns segundos, deixando-a de lado para começar jogar o pião)
(33) S.: **Não sei se é assim**. [BRINCAR] **Vamos ler** [LER]**!** (volta a observar a caixa ao mesmo tempo em que solicita que a criança a ajude a ler)
(34) E.: (olha para S. e parece ignorá-la. Continua a rodar o pião)
(35) S.: **Como nós vamos jogar? Quem vai ser o primeiro?** (aponta para o texto escrito)
(36) E.: (olha para o texto e lê) [PIÃO VERDE], [VERDE VERDE] (coloca o dedo flexionado no queixo – verde – e na testa) [PRIMEIRO JOGAR] (movimenta as duas mãos na horizontal com os dedos indicadores e anelares juntos) (coloca três dedos de uma mão no canto próximo a boca) [CERTO]
(37) A.: (movimenta uma mão sobre a outra, porém não dá para compreender o que quer dizer) (parece imitar o colega no ato de comunicar-se utilizando as mãos)
(38) E.: (imita o gesto de A.)
(39) S.: **Tá legal! Então vamos brincar! E. vai jogar primeiro com o pião verde** [VERDE] **ele** [ESCOLHER]**.**
(40) Todos: (brincam com o jogo)

16 – ATIVIDADE – GÊNERO BILHETE

Data: 6/11/2002

Nome da atividade: Leitura de bilhete para descobrir o que havia dentro da caixa

Participantes: E. e A.
Descrição: As crianças foram encorajadas a ler os bilhetes contidos em uma sequência de caixas embrulhadas, uma dentro da outra. Dentro de cada caixa havia um bilhete determinando quem seria o próximo a abri-lo. No final, na terceira caixa, havia balas e pirulitos para as crianças. Durante o desenvolvimento dessa atividade foi possível verificar uma confusão para a identificação dos nomes, pois estavam em processo de apropriação desse conhecimento.

(1) S.: **Olha só o que eu trouxe aqui.** (dá a caixa para E)
(2) E.: (balança a caixa)
(3) S.: **O que será que tem aí? É pesado? Tem barulho?** (balança a caixa e coloca-a no colo de A.)
(4) E.: (faz o gesto de comunicação e o sinal de "casa")
(5) S.: **Casa... Será que é uma bola de chutar?** (faz o gesto de chutar bola)
(6) E.: (pega a caixa e abre um bilhete colado na caixa) (faz o sinal de "bola")
(7) S.: **Você acha que tá escrito "bola de futebol"?**
(8) A.: (pega o bilhete e olha) (faz o sinal de "casa" conforme passa o dedo sobre o escrito. Continua passando o dedo sobre a última palavra da frase e faz sinal de "papai")
(9) S.: **Tá escrito "papai" aí, é?**
(10) A.: [MEU]
(11) S.: **O A. falou que está escrito "papai".** [PAPAI] (indica a última palavra) **Vem vê...**
(12) A.: (olha o papel) [NOME] (soletra o nome)
(13) S.: **De quem é esse nome? Será que é do papai dele?**
(14) A.: [PAPAI] [NOME] [MEU]
(15) E.: (passa a mão sobre as letras da palavra "E." e vocaliza conforme as indica)
(16) S.: **O que está escrito aí?**
(17) E.: [E.]
(18) S.: (pega a caixa da mão de E. e leva-a em direção à observadora). **De quem será que é está caixa? E pra G., é o nome** [NOME] **dela.** (indica G.)
(19) A.: (concorda com S.)
(20) S.: **Será?**

(21) A.: [NOME] (indica a observadora)
(22) E.: [MEU]
(23) S.: **Muito bem, é seu nome. E aqui...**? (aponta outra palavra no papel)
(24) E.: (indica seu nome e faz o seu sinal. Indica "A." no papel) [PAPAI CASA] [TRABALHAR]
(25) S.: (aponta para a frase com o nome E.) **Aqui está escrito o nome.** [NOME] **E aqui, o que será que está escrito?** (indica outra frase no papel)
(26) E.: [NOME] (aponta E.)
(27) A.: [CASA PAPAI]
(28) S.: **Será que aqui dentro da caixa tem o papai** [PAPAI] **trabalhar** [TRABALHAR] **aqui dentro?** (indica a caixa) **Será que aqui está escrito que o papai está aqui dentro?**
(29) E.: [ANIMAL]
(30) S.: **Ah... será que aqui dentro tem um animal para o E.? O que será que está escrito aqui?** (aponta para o papel)
(31) E.: [ANIMAL VAMPIRO]
(32) S.: **Quem medo!(**se afasta da caixa). **Aqui está escrito que tem um vampiro aqui dentro.**
(33) E.: [ESCOLA VAMPIRO LONGE] [DESFILAR ROUPA AZUL VERMELHO BRANCO]
(34) S.: **Ele desfilou lá na escola de vampiro, pintou ele de branco. Será que aqui dentro tem um vampiro? Será? Vamos abrir.**
(35) A e E.: (concordam)
(36) E.: [NOME CASA MEU]
(37) S.: **Será que é cobra que tem aqui dentro**?
(38) A.: (faz o sinal de picar a mão e passa o dedo sobre o texto escrito)
(39) S.: **Aqui está escrito "E.".** (aponta seu nome) **E o resto?** (indica o restante na frase). **Será que está escrito que a cobra vai pegar o E.?** (faz o sinal de picar o seu braço)
(40) E.: (se afasta, demonstrando medo)
(41) A.: (passa o dedo sobre o escrito e diz que a cobra vai morder E.) [NOME]
(42) S.: **Não sei. O que será que é isso?** (passa a mão sobre a caixa). **Será que isso daqui é roupa?** (pega na blusa de E.)
(43) A.: [MEU] (pega na sua blusa e faz o sinal de vestir) [MEU]

(44) S.: **Então vamos abrir... pra ver. Quem é que vai abrir?** (passa mão sobre o escrito) **Esta caixa é para o E. abrir. Não sei se tem cobra.**
(45) E.: (abre a caixa)
(46) S.: **Outra caixa! Com outro bilhete... O que será que está escrito aí?**
(47) E.: (pega o bilhete e abre, faz o gesto de querer abrir)
(48) S.: **Não... Está escrito o seu nome?** [NOME SEU] **Vamos ler.**
(49) A.: [NOME] (bate no peito, dizendo ser ele)
(50) E.: [COELHO] (indica a caixa)
(51) S.: **Para quem é esta caixa? É dele?** (aponta A.) **É minha?** (indica a si própria) **É sua?** (indica E.) **Vamos.**
(52) A.: (diz que tem o nome dele no papel e aponta uma palavra)
(53) E.: (não é igual) [DIFERENTE] (ver de quem é o nome [NOME] que está aí)
(54) E.: (comparam a escrita das frases – ESTA CAIXA É PARA O E. ABRIR / ESTA CAIXA É PARA O A. ABRIR)
(55) S.: **E., de quem será que é este nome?** [NOME]? (mostra o bilhete: ESTA CAIXA É PARA O A. ABRIR)
(56) E.: (indica A.)
(57) S.: **E este?** (indica "E.")
(58) E.: (aponta para ele mesmo)
(59) S.: (olha e mostra a frase: ESTA CAIXA É PARA P. ABRIR) **É seu este nome**? (aponta para a palavra "P.")
(60) A.: (faz sinal que concorda com S.)
(61) S.: **Não é o seu nome. Este nome é da P.** (pega a pasta do CEES da P. e mostra o nome dela). **A P. foi embora. Eu vou desembrulhar para ela. Nós temos outra caixa.** (balança a caixa) **Nós temos uma caixa pequena.** (faz o sinal de caixa menor) **O que será que tem aqui dentro?**
(62) E.: (pega o bilhete e olha) (faz o sinal de caixa pequena)
(63) A.: (pega os bilhetes e os coloca um embaixo do outro) [IGUAL] (indica a palavra "esta" em todos os bilhetes e faz o sinal de igual)
(64) S.: **A., o que será que está escrito aqui?** (aponta para o último bilhete: ESTA CAIXA É PARA O A. ABRIR)
(65) A.: (indica a palavra "caixa") [PEQUENO]
(66) S.: **Muito bem. Ele já sabe que aqui está escrito "caixa". E no resto do bilhete, o que será que está escrito?** (passa mão sobre o resto da frase**) Será que é "bola"?** (faz o gesto de jogar bola)

(67) A.: (aponta a palavra "esta" e pega a na roupa aponta)
(68) S.: **Será que é roupa?**
(69) E.: (indica a palavra "caixa") (faz o sinal de "caixa")
(70) S.: **Muito bem. Quem será que vai abrir?** (pega a caixa)
(71) E.: (diz que é ele)
(72) S.: **Está escrito o seu nome?** (aponta o nome do A. no bilhete) (mostra para E. e para A.) **Olha só o seu nome aqui** (aponta para a escrita do nome do E. no primeiro bilhete)
(73) A.: (pega o bilhete da mão de S.) e compara os dois bilhetes
(74) S.: **Esse nome, de quem é?**
(75) A.: (aponta para a observadora na sala) [NOME MEU]
(76) S.: **Muito bem, é seu. Olha só, está caixa aqui era para o E.** (indica a caixa maior e o E.). **Está caixa aqui** (aponta para outra caixa) **era para P. , mas ela não está** (aponta para a porta), **ela foi embora.** (ir embora) **Está caixa aqui** (pega a caixa menor) **é para o A. Quem é?**
(77) A.: (olha para S. e indica a si mesmo)
(78) S.: **Muito bem, é você!**
(79) E.: (escreve na lousa: E.) (desenha uma caixa)
(80) S.: **Eu sabia que iria dar confusão. O E. percebeu que os nomes são semelhantes. Agora é você... escreve seu nome.** (indica A.)
(81) A.: (começa escrever com a letra E)
(82) S.: **Olha bem o papel.**
(83) A.: (apaga o E e coloca A – escreve copiando do papel "A.") (termina de escrever, aponta para si próprio e desenha uma caixa ao lado do seu nome)
(84) S.: **Olha lá, é igual o seu nome.** (indica as palavras escritas na lousa para E. compará-las) **Os nomes são iguais ou diferentes?** [IGUAL DIFERENTE] (começa a comparar as letras nos nomes) (faz um traçado ligando as letras iguais – N, O, S) **É igual.**
(85) A.: (levanta-se, vai até a lousa e pede para fazer os traçados das demais letras L, I) (quando chega ao traçado do D, os traçados não foram feitos do mesmo tamanho. E. faz o sinal de que são diferentes)
(86) S.: **O que você acha, E.?**
(87) E.: [IGUAL]
(88) S.: **O traçado é diferente.** (corrige, deixando as letras do mesmo tamanho)
(89) A.: (faz o traçado correspondente à letra D) (quando chega para fazer

a correspondência da primeira letra dos nomes, A. apaga o A do seu nome e escreve E no lugar)
(90) S.: **A., você não poderá substituir esta letra, pois ela é do seu nome. Seu nome escreve diferente do E.** (apaga e coloca o E e coloca A novamente) (pega a pasta do E. e pede para ele mostrar onde está escrito seu nome para o A.)
(91) (91) E.: (abre a pasta e mostra o seu o seu nome escrito na contracapa)
(92) S.: **Esta pasta é dele, e o nome dele começa com E.** (aponta o nome de E. em sua pasta) **O seu nome começa com A.** (faz a letra e alfabeto datilológico)
(93) E.: [NÃO] [soletra E]
(94) A.: (olha atentamente par a S., diz que o seu nome começa igual ao do colega E.)
(95) (95) S.: **Vamos ver como ele está escrito em sua pasta.** (mostra o seu nome)
(96) A.: (pega a frase que tem o seu nome, faz o sinal datilológico do A, apaga o E escrito no nome do E. e escreve A, deixando as duas palavras escritas da mesma forma)
(97) S.: **E., você concorda com o que ele fez?** (aponta as palavras escritas na lousa)
(98) E.: (apaga as duas palavras e escreve-as novamente, colocando as letras dos nomes uma embaixo da outra e uma de cada vez)
(99) S.: (mostra a frase escrita no bilhete com o nome do E.). **Olha o nome dele aqui. Ele vai escrever igual. Muito bem. O que está escrito aí?**
(100) E.: (coloca o dedo sobre seu nome, diz ser ele e depois indica o nome abaixo, indicando ser o amigo)
(101) S.: **Olha, eu vou escreveu meu nome** (escreve "S." embaixo dos dois nomes). **Vamos abrir a sua caixa para ver o que tem dentro?**
(102) A.: (faz o sinal de não)
(103) S.: **É para você abrir. Que legal! Na caixa tem pirulitos e chicletes e outro bilhete.**
(104) A. e E.: (disputam quem vai ler o bilhete)
(105) A.: (localiza no papel a escrita do nome de E.)
(106) S.: **Muito bem, é ele.** (aponta E**) O que mais? E o seu nome?**
(107) A.: (aponta para uma palavra e diz que é o seu nome)
(108) S.: **Não é este aí. O seu nome escreve assim... vamos ver** (mostra o nome no seu bilhete e pede para ele procurar no novo bilhete) (pede para

E. circular seu nome no bilhete anterior)
(109) E.: (circula seu nome nos dois bilhetes)
(110) A.: (observa seu nome circulado, procura no bilhete novo e o circula)
(111) S.: **Será que tem o nome da P.?** (circula o nome "P." no Bilhete anterior e pede pra localizarem no outro bilhete)
(112) A.: (encontra e circula)
(113) S.: **Então, o que será que está escrito neste bilhete?**
(114) E.: (faz o gesto de chupar pirulito)
(115) S.: **Olha, tem três pirulitos. Está escrito isso mesmo, E. É para vocês chuparem. Um pirulito pra você, um pirulito para o A.,** (indica a frase onde está o nome falado) **e outro é para a P**. (indica o nome dela na frase), **que não veio. Vamos guardar e depois entregar para ela.**

17 – Atividade: gênero bilhete
Data: 13/11/2002
Nome da atividade: Leitura de bilhete
Participantes: N., M. e E.
Descrição: S. escreve um bilhete para as mães dos alunos solicitando um cabo de vassoura para as crianças confeccionarem um cavalo de pau no CEES. Após a escrita do bilhete, identifica-os com a palavra "mamãe" e, em seguida, com o nome das crianças. Depois de conversarem sobre o assunto, S. pede para lerem o conteúdo dos bilhetes que entregarão em casa.

(1) S.: **Eu vou escrever aqui um bilhete para a mamãe.** (fala enquanto escreve – BILHETE PARA MAMÃE) **Vamos escrever para a mamãe trazer um cabo de vassoura.** [VASSOURA] (faz o gesto de varrer e depois imita cortar o cabo da vassoura) (mostra para as crianças um cavalo de pau de um dos colegas que já havia concluído, no programa pedagógico, o seu cavalo com a estagiária) **Esse bilhete aqui** (mostra o papel) **é para dar pra mamãe** [DAR]. **Mamãe trazer um cabo.** [TRAZER CORTAR] (faz sinal novamente de cortar o cabo da vassoura)
(2) T.: (observam S. escrever o bilhete)
(3) S.: **Este bilhete aqui... Olha só, a M. já tem cavalo.** (aponta um cavalo de pau já construído pela M.). **O E. não tem, a N. também não**

tem. Vamos fazer o olho e a crina do cavalo. Vamos colar o cavalo no cabo da vassoura. (aproxima o cavalo já feito para as crianças observarem)
(4) T.: (as crianças observam)
(5) N.: (faz sinal de que também quer fazer)
(6) S.: **Nós temos que dizer para a mamãe cortar o cabo da vassoura e trazer lá de casa.**
(7) E.: [NÃO TER]
(8) S.: **Você entrega este bilhete para a sua mamãe?** (mostra a escrita da palavra "mamãe" em seu o bilhete)
(9) N.: **Mamãe.** [MEU]
(10) E.: (continua a fazer uma dobradura de um barco)
(11) S.: **O que está escrito no bilhete para a mamãe?** (entrega o bilhete na mão de N.)
(12) N.: (pega o bilhete) **Mamãe, dinheiro.**
(13) S.: **Está escrito dinheiro? Eu escrevi que é para trazer dinheiro?**
(14) E.: (pega o bilhete da mão de N. e olha) [MAMÃE CAVALO MAMÃE CORTAR] [TRAZER QUARTA-FEIRA]
(15) S.: **Sabe a vassoura, de limpar o chão? Tem na sua casa, N.?**
(16) N.: (diz que sim)
(17) S.: **Fala pra mamãe cortar e trazer o cabo aqui?**
(18) N.: **Papai**
(19) S: **O papai é quem vai cortar o cabo? Vamos guardar o bilhete. Quando vocês forem embora, vocês entregam para a mamãe.**
(20) E: [BARCO]
(21) S: **Vamos guardar o bilhete. Quando vocês forem embora, vocês entregam para a mamãe.**
(22) T: (concordam)

19 – Atividade: gênero charada
Data: 13/11/02
Nome da atividade: Descubra quem eu sou
Participantes: N., M., A. e E.
Descrição da atividade: A professora fixou um texto na lousa – Descubra quem eu sou. No texto havia uma folha cobrindo a figura do cavalo. Para ajudar as crianças a ler, procurou explorar os conhe-

cimentos prévios dos alunos sobre o tema, dando pistas e eliminando incertezas sobre o animal que estava encoberto pelo papel. Antes de propor a leitura, explorou o contexto semântico de fazenda e de cidade, desenhando, ao lado do texto, árvores, pássaros e um lago, para especificar fazenda, e carros, prédios e casas, para definir cidade. As crianças buscaram pistas para ler no texto e na lousa.

(30) S.: **Aqui tem um segredo.** [SEGREDO] (aponta o texto na lousa e a figura coberta) O **E. irá tentar adivinhar... Quem é?**
(31) S.: **Quem gostaria de ler** [LER] **o texto?** (indica o texto na lousa)
(32) E.: (se aproxima da lousa, aponta a palavra "cidade") [CAVALO] (indica a palavra "fazenda" no texto) [LONGE] (indica a palavra "cavalo" no texto e soletra) [C-A-V-A-L-O] (passa o dedo na frase: "Moro na fazenda") [CAVALO] [LONGE] (indica a palavra "moro") [CASA].
(33) E.: (passa o dedo sobre a segunda frase: "Como capim e bebo água") [CAVALO LONGE COMER] (indica a frase "bebo água") [ERRAR LAVAR] [ROUPA] (indica as palavras "bebe" e "água") [COELHO] [ÁRVORES]
(34) E.: (indica a terceira frase) [CASA EMBORA JÁ] [QUARTA-FEIRA CAVALO] [CEES] (indica a última frase) [ÁRVORE] (indica a palavra "cavalo") [EMBORA] [DORMIR]
(35) S.: **Acabou! Tem mais?!**
(36) E.: (indica as duas últimas palavras da frase) [EMBORA CAVALO ÁRVORE]
(37) S.: **Muito bem! Você sabe ler tudo! Parabéns!**
(38) S.: **Todos já leram. Só que aqui está escrito o nome de um animal.** [ANIMAL] (indica a palavra "cavalo" que indica a figura encoberta)
(39) S.: **Ele é um animal.** [GRANDE NOME] **Aqui está escrito no nome dele** (aponta para a escrita da palavra "cavalo")
(40) N.: (repete o sinal) [ANIMAL]
(41) A.: [NOME]
(42) S.: **Ele tem rabo comprido.** (faz o sinal de "rabo") **Ele é grande.** [GRANDE**]** **As pessoas montam nele.** (faz o sinal de estar em cima de algo). **Será que é o cachorro?** [CACHORRO]
(43) N.: [CAVALO] **Cavalo.**
(44) T.: [CAVALO]
(45) S.: **Muito bem. Todos vocês acertaram. É o cavalo.**

(47) T.: (dão risada e se cumprimentam)
(48) S.: **N., você gostaria de ler novamente o texto?**
(49) N.: (indica a primeira frase) **Cavalo.** (passa o dedo na segunda frase) **Cavalo.** (repete a mesma coisa para a terceira frase)
(50) S.: **Vocês sabem me dizer onde o cavalo mora?** [CASA] **Será que o cavalo mora na cidade,** (aponta o desenho da cidade na lousa) **dentro da casa,** [CASA] (indica a casa) **ou o cavalo mora na fazenda?** (aponta o desenho da fazenda)
(51) N.: **Dá leite.**
(52) S.: **O cavalo dá leite? Acho que não.**
(53) N.: **Nenê.**
(54) S.: **O nenê do cavalo mamã leite?**
(55) S.: **Olha só, aqui está dizendo onde ele mora** (indica a palavra "fazenda" no texto). **Quem sabe me dizer o que está escrito aqui? Ele mora na fazenda ou na cidade?** (aponta a escrita dessas duas palavras na lousa e pede para as crianças compararem com a do texto)
(56) N.: (indica o desenho da fazenda na lousa)
(57) S.: **M., onde o cavalo mora?**
(58) M.: (levanta-se vai até a lousa. Parece não entender a pergunta e faz o sinal de estar dentro da casa na cidade)
(59) S.: **Será que ele mora na fazenda?** (indica o desenho da fazenda)
(60) M.: (aponta as árvores no desenho, faz o sinal de beber água)
(61) S.: **Ah! O cavalo bebe água. Tá bom. ., você sabe me dizer onde ele vive?**
(62) E.: [ÁRVORE]
(63) S.: **Muito bem, ele mora na fazenda.** (indica a palavra "fazenda" no texto e na lousa) **Tá vendo? É a mesma coisa, são iguais. Ele mora na fazenda.**
(64) N.: É igual.
(65) S.: (indica a segunda frase) **O que o cavalo come?**
(66) N.: **Papá.**
(67) A.: (faz o gesto de tomar água)
(68) S.: **Isso mesmo, ele bebe água.** (mostra o trecho onde está escrito o que A. Falou)

23 – Atividade: gênero instrução de montagem
Data: 29/4/2003
Nome da atividade: Em busca do texto correto para continuar confeccionando a máscara
Participante: E.
Descrição: A criança foi incentivada a localizar o texto para continuar a confecção a máscara do coelho, que foi interrompida no encontro passado, pois já havia encerrado o seu horário de atendimento.

(1) S.: **Lembra, E., que na semana passada nós estávamos fazendo a máscara do coelho, mas você teve que ir embora? Vamos continuar ela hoje.** (mostra os materiais para confeccionar a máscara em cima mesa)
(2) E.: (faz gesto que sim)
(3) S.: **Olha lá.** (aponta vários textos fixados na parece dos atendimentos anteriores). **Você deverá pegar o texto que está explicando** [EXPLICAR FAZER MASCARÁ] **de como nós devemos fazer a máscara.**
(4) E.: (vai até o primeiro texto)

1º texto – Vamos colorir e desmontar o coelho

Materiais:
1 tesoura
1 durex
1 cola

Como fazer:
A N. vai cortar as pernas.
O A. vai cortar a barriga.
O E. vai cortar as orelhas.
Depois de pintado e recortado em partes, nós vamos montá-lo novamente. Será que dará um coelho maluco?
(5) E.: (aponta a palavra "tesoura" no texto) [COELHO] (indica a palavra "durex") [TESOURA]
(6) S.: **Este que você apontou é o durex.** (mostra o durex para E.) **E o outro, o que é?**
(7) E.: (indica palavra COLA) [COLA]
(8) S.: **É cola, tá certo, mas tem palitos escrito aí. Tem lápis** [LÁPIS

COR] **de cor...** (indica os materiais para fazer a máscara, em cima da mesa, conforme verbaliza). **Não tem. Então não deve ser esse texto. Vamos ver o outro?**

2º texto – O coelho colorido

A M. vai pintar as duas orelhas do coelho de vermelho.
A P. vai pintar as pernas do coelho de verde.
A S. e a M. irão pintar os olhos de azul.

(9) E.: (se aproxima do segundo texto)
(10) E.: (olha atentamente o texto, parece procurar algo, e logo em seguida recorre ao terceiro texto)

3º Texto – Máscara do coelho

1 cola
1 tesoura
1 máscara – molde
Lápis de cor
Palitos e papel

INSTRUÇÕES:
Colocar o molde sobre o papel.
Depois, riscar em volta da máscara.
Recortar a máscara.
E agora é só pintar a máscara e depois brincar!

(11) E.: (indica a palavra "lápis" no terceiro texto e sorri) [LÁPIS] (aponta para o lápis em cima da mesa)
(12) S.: **Muito bem, aí está escrito "lápis".**
(13) E.: (indica a palavra "cola") [COLA] (aponta a cola em cima da mesa)
(14) S.: **Esse que você mostrou é cola. Você acha que é esse? Então pega o texto para a gente continuar a máscara.**
(15) E.: (olha para S., passa o dedo sobre os materiais e leva o texto até a mesa)
(16) S.: **Agora vamos ler. Pra gente continuar fazendo a máscara, o que é preciso fazer?**
(17) E.: (indica a palavra "cola" e aponta a cola em cima da mesa)

(18) S.: **E depois?**
(19) E.: (indica palavra "tesoura" e aponta para a tesoura em cima da mesa) (aponta para as palavras "máscara – molde") [COELHO] (pega o molde em cima da mesa) (indica a palavra "Lápis de cor" e aponta para outra tesoura que está em cima da mesa)
(20) S.: **Está tesoura era da N.** (retira uma das tesouras de cima da mesa, deixando apenas a que irá ser usada para a atividade) (indica a palavra "lápis de cor" no texto)
(21) E.: [LÁPIS] (indica a palavra "palitos"_e aponta para o palito em cima da mesa)
(22) S.: **E depois, o que nós vamos fazer?**
(23) E.: [PRIMEIRO] (indica a palavra "tesoura", faz o gesto de cortar e manifesta querer ir cortando sua máscara)
(24) S.: **Vamos ler tudo primeiro** (indica todo o texto)
(25) E.: [NÃO] [SABER]
(26) S.: **Claro que você sabe! Na semana passada você leu.** [LER TUDO CERTO]. **Como nós fizemos a máscara?**
(27) E.: (faz o sinal de colar, aponta a palavra "molde"_e olha para S.)
(28) S.: (olha para E.)
(29) E.: (indica as palavras "palitos" e depois "molde").
(30) S.: **Muito bem, é o molde. Onde ele está mesmo?** (aponta para a frase que E. estava lendo: "Colocar o molde sobre o papel".)
(31) E.: (localiza a palavra "molde"_na frase) (pega a cola em cima da mesa)
(32) **S.: Lembra? Primeiro você pegou o molde,** (pega o molde e mostra para E). **Esse molde não é seu, não é da N. Ele serve pra gente colocar em cima do papel e colar para riscar.** (faz os gestos acompanhando a fala para explicar o que havia ocorrido)
(33) E.: (pergunta se o seu bombom está guardado)
(34) S.: **Sim, você irá levar pra casa. Mas, olha aqui, você pegou o molde e colocou onde?** (aponta a palavra "molde" na frase: "Colocar o molde sobre o papel" **Onde você colocou o molde?** (indica a palavra "papel")
(35) E.: [PEGAR]
(36) **S.: Onde você colocou? No chão?** (faz que vai colocar a máscara no chão)
(37) E.: **Não.** [ROUBAR PROIBIDO]
(38) S.: **Lembra o nome disso?** (aponta para a cartolina em cima da mesa)
(39) E.: [PAPEL]

(40) S.: **E então, tá vendo como você sabe? Está escrito aí "papel".** (aponta para a palavra "papel" no texto) **Então você colocou a máscara em cima do papel.** (cumprimenta a criança) **E depois?** (indica a próxima frase: "Depois, riscar em volta da máscara" e coloca a mascará em cima do papel para cortar)
(41) E.: (olha para o texto demonstrando desânimo)
(42) S.: **Você riscou a máscara.** (faz o sinal de riscá-la no papel) **Depois disso...**
(43) E.: [CORTAR]
(44) S.: **Isso mesmo! Para você acabar a sua mascará está faltando você recortá-la.**
(45) E.: (faz o sinal de recortar a máscara)
(46) S.: **E agora que você acabou, o que vai fazer?** (indica as palavra "cola" e "palitos")
(47) E.: (fica pensativo) [PINTAR]
(48) S.: **É pra colar...** (mostra a palavra "colar" escrita na cola) **o quê?**
(49) E.: (indica o palito e cola ele na máscara)
(50) S.: **E agora, o que falta fazer?**
(51) E.: [PINTAR]
(52) **S.**: **Onde está escrito "pintar" no texto?** (indica a última frase: "Agora é só pintar a máscara e depois brincar.")
(53) E.: (indica a palavra "pintar" na frase)
(54) S.: **Muito bem! Então pinta para acabar e brincar com sua máscara!**

37 – Atividade: gênero literário
Data: 3/6/2003
Nome da atividade: Leitura de contos de fadas
Participante: E.
Descrição: Escolhe um livro na estante para partilhar a leitura com a professora-pesquisadora.

(1) **Pegou!** [LEGAL LIVRO PEGAR]
(2) E.: (folheia seu livro)
(3) S.: **Aqui começa outra história**! [COMEÇAR HISTÓRIA OUTRA] (indica onde começam as histórias passando a mão sobre o título,

e mostra onde ela acaba indicando o final do texto) [DEPOIS OUTRA DIFERENTE] [NOME] (indica o título)
(4) E.: (indica a figura do menino, depois a do gato. Olha para S., folheia o livro e observa as figuras)
(5) S.: **O menino foi pescar com o seu amigo gato!** [MENINO PESCAR AMIGO GATO]
(6) E.: (observa e vira às páginas)
(7) S.: [ACABAR HISTÓRIA] **Começa outra história diferente.** [NOME COMEÇAR DIFERENTE HISTÓRIA]
(8) S.: **Qual história você vai escolher?** [QUAL ESCOLHER HISTÓRIA]
(9) E.: (indica a uma história)
(10) S.: [TER MUITAS HISTÓRIAS] [OLHAR NOMES HISTÓRIA] **Vamos escolher uma história para ler.** [ESCOLHER LER] (mostra a contracapa do livro contendo os títulos das histórias) [QUANTOS]? (refere-se ao número de títulos)
(11) E.: (volta a folhear o livro e a olhar as figuras) [GOSTOSO DOCE] (indica a figura do doce no livro) [TERÇA-FEIRA CHOCOLATE COMPRAR]
(12) S.: [GOSTAR TAMBÉM VOCÊ COMPRAR]?
(13) E.: [ANIMAIS]
(14) S.: **Esta história ter animais.** [HISTÓRIA TER ANIMAIS] [QUAL NÓS LER HOJE JUNTO] **Você escolhe.** [VOCÊ ESCOLHER]
(15) E.: (folheia o livro, demora para fazer sua escolha)
(16) S.: (espera) [RAPIDO ESCOLHER] [HISTÓRIA MAIS LEGAL]
(17) E.: (observa as figuras e folheia o livro)
(18) E.: (folheia o livro. Demora para fazer sua escolha)
(19) S.: (espera) [RÁPIDO ESCOLHER HISTÓRIA LEGAL]
(20) E.: (observa as figuras e folheia o livro)
(21) S.: **O que você acha que aconteceu nesta história?** [O QUE PENSAR ACONTECEU] [HISTÓRIA]
(22) E.: [PORCO PASSEAR]
(23) S.: [CONHECER ESTA] [HISTÓRIA] **Explica pra mim.** [LEGAL EXPLICAR]
(24) E.: [PORCO CHORAR] [MAMÃE PAPAI] (indicando os porquinhos)
(25) S.: (repete o gesto e indica o terceiro porquinho) [ESSE QUEM É]?

(26) E.: (vira a página e mostra outra história e indica o lobo) [LOBO]
(27) S.: [COMECAR OUTRA] [DIFERENTE TAMBÉM] **Também tem lobo.** [TER LOBO] [QUAL LER HOJE]
(28) E.: (indica a última história)
(29) S.: **Onde nós começamos a ler?** [ONDE LER COMEÇAR NÓS]
(30) E.: (indica a última página da história anterior) [EXPLICAR VOCÊ]
(31) S.: [LER EU COMEÇAR AGORA] [ONDE]?
(32) E.: (indica a primeira página da história escolhida)
(33) S.: **Onde está o título?** [NOME HISTÓRIA ONDE] [PROCURAR VAMOS]?
(34) E.: (vira a página, se afasta da mesa e arrasta a carteira)
(35) S.: [NOME ONDE] [COMEÇAR]
(36) E.: (indica o título, porém não dá para ter certeza se compreendeu o que S. solicitou)
(37) S.: [MUITO BOM CERTO] **Eu vou começar a ler.** [AGORA EU] [COMEÇAR] [LER]
(38) E.: (continua a arrastar a cadeira para frente e para trás)
(39) S.: [VOCÊ NÃO QUERER] [AJUDAR LER]?
(40) E.: (se aproxima da mesa novamente)
(41) S.: **Aqui está o título da história que você escolheu. Eu vou te ajudar a ler.** (passa o dedo sobre o título) [AQUI NOME HISTÓRIA] [VOCÊ ESCOLHER] [AJUDAR] [LER VOCÊ]
(42) S.: **O que será que ta escrito?** [O QUE ENTENDER] (indica o título)
(43) E.: [COMEÇAR]
(44) S.: [MUITO BOM] [VOCÊ SABER] [VOCÊ FALAR COMEÇAR HITÓRIA AQUI] (indica o título) [ACABAR AQUI] (indica o final do texto na última página)
(45) E.: [ESCOLA COMEÇAR APRENDER DIFÍCIL AGORA]
(46) S.: [AQUI SABER] (indica o texto na primeira página)
(47) E.: [NÃO SABER]
(48) S.: **Você sabe, sim. Você é inteligente.** [SABER INTELIGENTE] **Você sabe ler tudo na escola. A mamãe falou para mim.** [LER TUDO ESCOLA] [MAMÃE] [FALAR] [EU] **Eu ajudo você**. [EU AJUDAR VOCÊ]
(49) E.: (se afasta com a cadeira e depois volta)
(50) S.: (indica a palavra, o título do texto)

(51) E.: (a criança soletra corretamente a palavra indicada no título do texto) [N-U-N-C-A] [NÃO SABER] (diz não saber o que significa)
(52) E.: (indica a palavra sapato no texto)
(53) S.: [O QUÊ]?
(54) E.: (passa o dedo no texto da esquerda para a direita e de cima para baixo nas frases do texto por algum tempo, em todo o texto na página, como se estivesse lendo. Olha para S.)
(55) S : [O QUE ENTENDER] ?
(56) E : (continua o mesmo gesto de passar o dedo na frase, enquanto a outra mão indica partes das figuras na página) (faz o gesto de bater com o martelo)
(57) S.: [MENINO FAZER SAPATO]
(58) E.: [CHEGAR ÔNIBUS TRABALHAR SAPATO] (indica o texto conforme faz o sinal)
(59) S.: [LER CERTO] [MENINO TRABALHAR FAZER SAPATO] **Parabéns!**

41 – Atividade: gênero literário
Data: 10/6/2003
Nome da atividade: Leitura da história *Os três porquinhos*
Participantes: E. e N.
Descrição: As crianças narram uma história conhecida, para a professora escrever, com auxílio de materiais confeccionados para dramatização. Estavam dispostos na mesa fantoches, uma casinha de tijolo, uma de palha e uma de madeira. Após término da atividade, as crianças foram encorajadas a ler o texto escrito, para dizer se concordavam com o que foi registrado pela professora.

(1) S.: **A casa não caiu.** [ESCREVER CASA NÃO CAIR] (escreve no papel) [DEPOIS]?
(2) N.: (indica para E. que suba no telhado o teto da casa)
(3) E.: (faz movimentos com o fantoche de subir no telhado, depois deixa cair o fantoche no chão e sai correndo)
(4) S.: [COMO ESCREVER]?
(5) N.: **Sobe teado...**
(6) S.: **Então é para eu escrever que o lobo subiu no telhado?** (imita o gesto de E. com o fantoche de subir na casa) **Então eu vou começar**

com a letra maiúscula. (com os dedos polegar e indicador próximos, os afasta, imitando ampliar o espaço entre os dedos, querendo dizer se era a letra pequena ou a grande que iria utilizar, ao mesmo tempo em que aponta para a letra) **Qual?** [O], [QUAL]
(7) T.: (concorda rindo)
(8) S.: **Eu vou escrever com a letra maiúscula.** (repete o movimento anterior – *O lobo subiu no telhado para pegar os porquinhos*)
(9) N.: **Lobo bora bumbum.**
(10) S.: (escreve – *e foi embora: ai, ai... meu bumbum*). [BOM] (cumprimenta as crianças) **Vocês me falaram, e eu escrevi tudo.** [EU ESCREVER TUDO VOCÊS FALAR] [EU ESCREVER]
(11) S.: [VOCÊ SABER] (indica o título para E. ler)
(12) E.: (aproxima-se novamente da mesa e olha para a capa do livro) [TRABALHAR MUITO]
(13) S.: **O nome da história é *Os três porquinhos.*** [NOME HISTÓRIA TRÊS PORCOS] conforme indica os porquinhos na capa, vai mostrando a quantidade de dedos a que eles se referem) (escreve o nome da história no papel) . [AGORA DIZER HISTÓRIA] [EU ESCREVER] **Vocês não vão olhar no livro.** [NÃO OLHAR LIVRO] (esconde o livro) [COMO COMEÇAR HISTÓRIA]?
(14) E.: [CONHECER CASA] (indica a casa de palha)
(15) S.: [CASA QUAL] (mostra os objetos do cenário da história – Casa de palha, de madeira e de tijolo)
(16) S.: (escreve e sinaliza) [PRIMEIRO PORCO FEZ CASA DE PALHA]
(17) E.: (segura na mão o fantoche do porquinho e da casa de palha)
(18) S.: [JÁ ESCREVER] (pede para E. abaixar os recursos)
(19) N.: (segura o fantoche de outro porco e da casa de madeira)
(20) S.: (escreve: O segundo porquinho fez a casa de madeira) [TERCEIRO]? (pega o terceiro fantoche do porquinho e a casa de tijolo) (escreve: O terceiro porquinho fez a casa de tijolo)
(21) N.: **Mermelho.** (refere-se à cor do telhado da casa, que era vermelho)
(22) S.: **Tijolo**. [TERCEIRO FEZ CASA] [DURO]
(23) N.: (pega o fantoche do lobo)
(24) S.: [CHEGAR LOBO FALAR] [O QUÊ]? (escreve: O lobo chegou e falou)
(25) N.: **Abre pota.**

(26) S.: **Abre a porta, porquinho.** [ABRE PORTA PORCO]
(27) E.: (observa atentamente a escrita de S.) [NÃO]
(28) S.: [NÃO FALAR] **O que ele falou?** [FALAR O QUÊ]
(29) E.: [NÃO SABER]
(30) S.: **Abre a porta, porquinho.** [ABRE PORTA PORCO] [PORCO RESPONDER] [NÃO ABRIR NÃO] (escreve no papel: Eu não abro, respondeu o porquinho) (ao escrever a última palavra da frase, informa que acabou o papel) [ONDE ESCREVER PALAVRA PAPEL ACABAR] (onde eu posso escrever esta palavra? O papel acabou)
(31) N.: (indica o outro canto da folha, na linha de baixo)
(32) S.: (termina de escrever a palavra "porquinho" no papel) (escreve: Eu vou soprar) [FALAR] (indica o fantoche do lobo) (com as bochechas infladas, faz o movimento de soprar a casa) [ESCREVER] (repete o movimento de soprar enquanto escreve – Fuuuuu)
(33) E.: (pega o fantoche do lobo e bate na porta da casa de madeira que N. segura)
(34) N.: **Não abre.**
(35) S.: **Abre a porta, porquinho?** [ABRIR PORTA PORCO]
(36) E.: (faz o gesto de soprar, soprar muito) [CANSADO]
(37) S.: **A casa não caiu.** [ESCREVER CASA NÃO CAIR] (escreve no papel)[DEPOIS]?
(38) N.: (indica a E. que suba no telhado apontando com o dedo para o teto da casa)
(39) E.: (faz movimentos com o fantoche de subir no telhado, depois deixa o fantoche cair no chão e sai correndo)
(40) S.: [COMO ESCREVER]
(41) N.: **Lobo bora bumbum.**
(42) S.: (escreve: O lobo foi embora e falou: ai, ai, meu bumbum). [BOM] (cumprimenta as crianças) **Vocês me falaram, e eu escrevi tudo.** [EU ESCREVER TUDO] [VOCÊS FALAR] [EU ESCREVER]

Leitura individual das crianças

Os três porquinhos

O primeiro porquinho fez a casa de palha.
O segundo porquinho fez a casa de madeira.
O terceiro porquinho fez a casa de tijolo.

O lobo falou :
– Abre a porta.
– Eu não abro –respondeu o porquinho.
– Então eu vou soprar. Fuuuuu...
A casa não caiu.
O lobo foi embora.
– Ai, ai, ai, meu bumbum.

(1) N.: (aponta o início da segunda frase do texto) **Foi.** [EMBORA] [CASA] [DOIS]
(2) N.: (indica a terceira frase) [TRÊS CASA EMBORA] (aponta para a palavra "terceiro" no texto) [TRÊS]
(3) N.: (indica a frase: "O lobo falou") (faz o gesto de soprar)
(4) N.: (indica a frase: "não abre") [CASA EMBORA]
(5) N.: **Casa corre, corre.** (olha para S.)
(6) N.: (indica a frase: "Eu vou soprar") (coloca a mão em seu bumbum) **Ai.. aai...**
(7) N.: (indica a última frase) [TRÊS] **Ai... ai... Embora bumbum.**
(8) E.: (passa o dedo sobre o título) [PORCO TRÊS] (aponta a palavra "porquinho") [PORCO TRABALHAR]
(9) E.: (indica a primeira frase: "O primeiro porquinho fez a casa de palha.") [PORCO PRIMEIRO TRABALHAR CASA ÁRVORE] (ainda na mesma frase, indica a palavra "porquinho") [SEGUNDO CASA] (volta novamente no início da frase e aponta a palavra primeiro e depois porquinho) [PARECER PORQUINHO] (na continuidade da frase – "fez a casa de palha" –, passa o dedo novamente e, com as sobrancelhas levantadas e as bochechas infladas, faz o gesto de soprar) [CASA CAIR]
(10) E.: (indica o início da segunda frase: "O segundo porquinho") [CORRER MUITO CASA SEGUNDO PARECER IGUAL LOBO] [SOPRAR CASA CAIR] [CORRER IR EMBORA LOBO CORRER] (faz o sinal de tossir)
(11) E.: (indica a frase: "O terceiro porquinho") [TERCEIRO PORCO] (indica a palavra CASA DE ..) [CASA DURA NÃO TER] (indica a escrita da frase – ABRE A PORTA) [PENSAR DEMORAR PENSAR DENTRO COMO] (indica o final da frase – *Eu vou soprar*...) [SUBIR DENTRO CASA FOGO] (indica a última frase do texto e volta a indicar a palavra bumbum) [IR EMBORA]

45 – Atividade: gênero instrução de montagem
Data: 18/9/2003
Nome da atividade: Fazendo objeto com gesso – lendo as instruções
Participantes: M. e E.
Descrição: As crianças manipulam os materiais para fazer uma atividade com gesso. Para executar os passos da atividade, as crianças são motivadas a procurarem no texto as informações para realizar a tarefa. A professora também escreve os passos dos materiais e a instrução de como fazer em um papel à parte da embalagem.

(1) E.: (olha o texto e pega a tigela e o copo com água)
(2) S.: (indica a frase contendo o segundo passo, passando o dedo sobre ela, da esquerda para a direita: "<u>Coloque um copo de gesso na tigela")</u>
(3) E.: (despeja o conteúdo do copo na tigela e olha para S.) [SABER NÃO]
(4) S.: [SABER FAZER]. [AGORA FAZER O QUÊ]?
(5) E.: [ÁGUA] (olha para a frase no texto: "Terceiro: colocar água)
(6) S.: [ÁGUA TERCEIRO] [ONDE TEXTO]?
(7) E.: (indica o número três, contendo o terceiro passo na receita: "Terceiro: colocar água")
(8) S.: [VOCÊ ÁGUA PEGAR) (indica a porta)
(9) E.: (sai da sala para buscar água)
(10) S.: [AGORA ELE FAZER] [O QUÊ]?
(11) M.: (infla as bochechas e faz o gesto de soprar) [SOL]
(12) S.: [ENTENDER SOL COLOCAR] (pega a forminha e a movimenta, indicando a direção da porta) [SOL] (indica a forminha e com a mão direita bem fechada, a bate na mesa) **Duro, deixar secar no sol pra ficar duro.**
(13) M.: (pega o pincel e faz de conta que vai pintar a forminha)
(14) S.: [DEPOIS ACABAR] [SOL] (faz o gesto de bater na mesa e na forminha. Com o dedo indicador e o polegar em forma de pinça, movimenta-os, querendo imitar estar pintando algo) [PINTAR PODE]
(15) E.: (entra na sala com o copo d'água e a despeja na tigela)
(16) S.: [AGORA QUAL]? [FAZER O QUÊ]?
(17) E.: (olha o texto, depois pega a forminha do porco, despeja o gesso na forma e deixa cair gesso no chão)
(18) E.: [BOLO] (mexe o gesso na tigela) [PORCO] (aponta para a escrita da palavra: "forminha" na frase: "Coloque o gesso na forminha". Refere querer a forminha do porco)

(19) S.: [MISTURAR TUDO COLOCAR FORMINHA PORCO] (com a mão direita fechada em forma de punho, gira como se estivesse mexendo algo) **Isso mesmo, depois é só colocar no sol e esperar.** [SOL ESPERAR]
(20) S: **Agora é a M. que vai ler.** [LER] (aponta para a criança M.)
(21) S.: [MUITO BOM] [AGORA LER PAPEL VAMOS]
(22) M.: (olha para o papel. Coloca o dedo indicador na cabeça, próximo à testa, e olha para cima, como se estivesse lembrando. Olha para o papel, olha para as estantes de livros) [NÃO TER IGUAL] (levanta-se, vai até a estante, mostra a letra F no título de um livro e o traz até a mesa: *Fábulas*)
(23) S.: [VERDADE COMEÇAR TAMBÉM F] (indica no livro a letra F)
(24) E.: [DIFERENTE]
(25) S.: [IGUAL LETRA, PALAVRA DIFERENTE] [O QUE ESCREVER] (aponta para o papel) **Aqui?**
(26) M.: (olha novamente para as estantes com livros na sala)
(27) S.: [CACHORRO TER AQUI] (aponta para o texto)
(28) E.: [NÃO SAPO]
(29) M.: (indica um livro na estante que tem cachorro)
(30) S.: **Aqui está escrito o que vocês falaram para mim.** [AQUI EU ESCREVER FALAR]
(31) M.: (faz o traçado da letra F no ar e indica outro livro que apresenta no título a letra F)
(32) E.: (indica a primeira frase do texto) (com uma mão em forma de C a outra com o punho fechado e o polegar para cima, movimenta a mão do punho lentamente para baixo como se estivesse derramando o gesso) (passa o dedo indicador no segundo passo, da esquerda para a direita, até o final: "copo". Indica o terceiro passo e repete o movimento do dedo sobre a frase) [COLHER TIGELA] (indica o quarto passo) [ÁGUA]
(33) S.: [CERTO]
(34) M.: (demonstra um olhar distante, parece não estar mais concentrada na atividade)
(35) E.: (hesita um pouco e coloca o dedo indicador na cabeça, como se estivesse pensando) [MEXER GESSO] (demonstra não se lembrar)
(36) M.: [COLOCAR GESSO]
(37) S.: [DEPOIS]
(38) M. e E.: [SOL]
(39) S.: [MUITO BOM] (cumprimenta as crianças)

Ao longo da história da educação especial é grande a expectativa que se estabelece no processo de letramento da criança surda, por parte dos familiares e dos profissionais que a acompanham. Esse fato parece sempre reavivar as discussões a respeito da complexidade dos fatores envolvidos nas propostas da educação inclusiva.

Esta obra busca responder se o surdo, ao se constituir a partir das relações sociais e de outras manifestações de linguagens (oral, expressão corporal, facial, gestos, fragmento de fala etc.), conseguirá partilhar situaçõs de produção da linguagem, por intermédio da leitura.

O material empírico usado pela autora é vasto e rico, e a análise e a discussão dos dados, cuidadosas e focadas nos aspectos da prática educativa que pretende formar leitores surdos. A riqueza e a densidade das situações empíricas apresentadas neste trabalho favorece ainda o debate sobre situações de práticas educacionais mais ou menos favoráveis ao letramento de alunos surdos, constituindo material de grande interesse para educadores que atuam no ensino regular e são chamados a atuar na educação inclusiva.